Werner Schefold

Sozialisationspolitik

Soziologische Aspekte der Organisation und Integration des Systems staatlich gewährleisteter Sozialisation

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1978

1980

80 132

Werner Schefold

Sozialisationspolitik

Soziologische Aspekte der Organisation und Integration des Systems staatlich gewährleisteter Sozialisation

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1980

Gedruckt mit Genehmigung
der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr.Friedhelm Neidhardt
Mitberichterstatter: Prof. Dr.Hans Thiersch
Dekan: Prof. Dr.Ludwig Liegle
Tag der mündlichen Prüfung: 20.Juni 1978

Druck: Deutsches Jugendinstitut München

Inhalt:

		Seite
	Einleitung	1
1.	Sozialisationspolitik als Konzept der Jugendhilfe	3
1.1.	Jugendhilfe als Sozialisationshilfe: das Dilemma	3
1.2.	Ein prominenter Versuch einer sozialisationspolitischen Orientierung	4
1.3.	Das Konzept "Metasozialisation"	7
1.4.	Individuum oder System als Bezugsrahmen?	8
2.	Sozialisationspolitik als Konzept der Familienpolitik	11
2.1.	Zum Konzept "Sozialisationspolitik" im Zweiten Familienbericht	12
2.2.	Konstruktionsprinzipien familienbezogener Sozialisationspolitik	13
3.	Jugendhilfe: Instanz für Sozialisationsprobleme. Zur Funktion und Stellung der Jugendhilfe im Sozialisationsbereich	18
3.1.	Zum Hintergrund gesellschaftspolitischer Orientierungsversuche: Jugendhilfe im Problemdruck	19
3.2.	"Probleme" als Aufgabe der Jugendhilfe	22
3.3.	Problemindikation und -rekonstruktion in der Jugendhilfe	32
3.4.	Die Stellung der Jugendhilfe im Sozialisationssystem	38
3.5.	Exkurs: Das "System staatlich organisierter Sozialisation"	44
4.	Organisations- und Thematisierungsmuster staatlich gewährleisteter Sozialisation	49
4.1.	Organisation vs. Intervention und Reflexion	50
4.2.	Verdrängung vs. Behandlung von Sozialisationsproblemen	52
4.3.	Problemproduktion und -verdrängung in der Schule: Am Beispiel "Devianz"	58
4.4.	Die zeitliche Dimension von Sozialisation: Objektivierung und Subjektbezug	64
4.5.	Der unterschiedliche Sozialisationszugang: Lernen vs. Handeln	66

		Seite
4.6.	Aufbau vs. Auseinandersetzung mit "Wirklichkeit"	68
4.7.	Zur praktischen und politischen Ambivalenz der Jugendhilfe	76
5.	Aktuelle Probleme staatlich organisierter Sozialisation: Am Beispiel Jugendarbeitslosigkeit	83
5.1.	Zum Phänomen "Jugendarbeitslosigkeit"	83
5.2.	Widersprüche "qualifizierender" Maßnahmen	84
5.3.	Widersprüche sozialpädagogischer Maßnahmen	86
5.4.	Jugendarbeitslosigkeit: Anlaß zur Sozialisationspolitik?	90
6.	Orientierungspunkte und Bezugssysteme von Sozialisationspolitik. Aspekte und Probleme	95
6.1.	Resümee der bisherigen Überlegungen	95
6.2.	Bezugspunkte problembezogener Organisation von Sozialisation	98
6.3.	Zum Problem der Steuerung von Sozialisationsprozessen	102
6.3.1.	Zum Steuerungsmodus schulischer Sozialisation	105
6.3.2.	Steuerungsprobleme problembezogener Sozialisation	108
6.4.	Bezugssysteme für Sozialisationspolitik	115
6.4.1.	Sozialisationspolitik als Gesellschaftspolitik	116
6.4.2.	Das "Sozialisationssystem" als Bezugssystem für Sozialisationspolitik	121
6.4.3.	Die Schule als Bezugssystem für Sozialisationspolitik. Zur "Problemlösungskapazität" der Schule	133

Anmerkungen

Literaturverzeichnis

Einleitung

In den vergangenen Jahren sind die Versuche einer gesellschaftspolitischen Standort- und Funktionsbestimmung der Jugendhilfe im Schatten der Bildungspolitik gestanden.
Die Bildungspolitik war von dem Anspruch getragen, durch eine Reform der allgemeinbildenden Schulen und des Berufbildungssystems mehr Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche zu erreichen. Insoweit als damit das Sozialisationsschicksal gerade der Benachteiligten verbessert werden sollte, schienen die traditionellen Ziele der Jugendhilfe, Sozialisationsdefizite einzelner zu kompensieren, Erziehungsschwierigkeiten abzuhelfen, in der gesellschaftspolitischen Reformbewegung aufgehoben. Jugendhilfe wurde in dieser Zeit noch stärker, als dies ohnehin ihrer historischen Entwicklung entspricht, als Randbereich des Erziehungs- und Bildungswesens empfunden. (1)

Die bildungspolitischen Hoffnungen scheinen mittlerweile in Resignation umgeschlagen zu sein. Im Bundestagswahlkampf 1976 beherrschten Themen wie Schulstreß, Jugendarbeitslosigkeit, das fortdauernde Elend der Berufsbildungsreform, das Problem des Numerus clausus die Auseinandersetzungen, soweit Bildungspolitik überhaupt von Interesse war. Damit wurden Phänomene aufgegriffen, deren gemeinsamer Nenner der durch die Institutionen geschädigte und enttäuschte, in seiner Gegenwart gefährdete, in seiner Zukunft chancenlose junge Mensch ist. Diese Diagnose hat Geltung unabhängig davon, ob man die Ursachen für die Phänomene von konservativer Seite in einem Zuviel an Reform oder von progressiver Seite in einem Zuwenig sehen mag.

Jugend scheint damit von einem bildungspolitischen Thema zu einem sozialpolitischen Thema geworden zu sein. Jugendhilfe ist wieder gefragt: Eltern überlaufen mit ihren als verhaltensgestört etikettierten Kindern Erziehungsberatungsstellen, sozialpädagogische Dienste werden als Krisenmanagement von den Schulen selbst zunehmend in Anspruch genommen; Sozialarbeiter versuchen in vielfältigen Maßnahmen Jugendliche ohne Ausbildungs- oder

Arbeitsplatz zu motivieren und zu stabilisieren. Die Themen der Bildungspolitik sind damit teilweise traditionelle Themen der Jugendhilfe geworden, die Probleme der Jugendhilfe stehen in engem Zusammenhang mit den Problemen der Schule und Berufsausbildung.

Damit ist der gesellschaftliche Hintergrund skizziert, vor dem die sich anbahnende Diskussion um das Konzept "Sozialisationspolitik" gesehen werden muß. Diese Diskussion geht von der Jugendhilfe aus. (2) Sie spiegelt die Orientierungsschwierigkeiten, die Jugendhilfe gegenüber wachsenden Problemen von Kindern und Jugendlichen hat. Diese Probleme zeigen die Tendenz, zunehmend in Systemen sekundärer Sozialisations "produziert" zu werden, gleichwohl jedoch zur Lösung Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe überantwortet zu werden.
Das Thema "Sozialisationspoltitik" muß man folglich auch als Zeichen dafür nehmen, daß die Beschränktheit der Bildungspolitik gegenüber der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, die bereits 1971 von HORNSTEIN kritisiert worden ist (3), nun auch gesellschaftlich manifest wird und in eine Reflexion der Ansätze und Programme der bildungsreformerischen Bemühungen der letzten Jahre, wie sie gegenwärtig von vielen Seiten gefordert wird, aufgenommen werden muß.

In dieser Arbeit soll zunächst der Ideengehalt des Konzepts "Sozialisationspolitik" in einer kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen und politisch-programmatischen Texten, die sich explizit mit dem Konzept beschäftigen, verdeutlicht werden. Eine soziologische Reflexion der Funktion der Jugendhilfe im Sozialisationssystem wie, daran anschließend, eine Reflexion des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule als Teilbereiche des Systems staatlich organisierter Sozialisation zum individuellen Sozialisationsprozeß sollen deutlich machen, welche Strukturen in der Organisation von staatlich gewährleisteter Sozialisation Sozialisationsprobleme sowohl bedingen als auch Reformanstrengungen entgegenstehen. Daran anschließend wird der Versuch gemacht, aufzuzeigen, welche Aspekte diese Analysen für die gesellschaftliche und wissenschaftliche Thematisierung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ergeben, und welche Konsequenzen für die staatliche Organisation von Sozialisation sich andeuten.

Das Thema "Sozialisationspolitik" ist, vom Standpunkt der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion aus gesehen, vielleicht in Zukunft ein wichtiger Kristallisationspunkt bildungspolitischer und gesellschaftspolitischer Verständigung. Es ist bislang keineswegs hinreichend ausgearbeitet und reflektiert. Daher kann es in dieser Arbeit nur darum gehen, soziologische Phantasie an dem komplexen Problemfeld der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln; es kann nicht darum gehen, Programme für Politik oder Forschung im Detail zu entwerfen. Insofern ist diese Arbeit eher ein Vorlauf für weitere Arbeiten, als daß hier eine abschließende Auseinandersetzung mit objektivierten Thesen, Forschungsergebnissen oder Programmen geleistet werden könnte.

1. Sozialisationspolitik als Konzept der Jugendhilfe

1.1. Jugendhilfe als Sozialisationshilfe: das Dilemma

Jugendhilfe umfaßt das System von Institutionen und Maßnahmen, das auf der rechtlichen Grundlage des Jugendwohlfahrtsgesetzes das Ziel verfolgt, "Sozialisationsdefizite bei Minderjährigen zu verhindern, zu beseitigen oder zu kompensieren" (4).
Diese allgemeine Orientierung der Jugendhilfe, Sozialisationsprozesse kompensatorisch zu organisieren, zeigt sich eindeutig auch im Selbstverständnis des Jugendwohlfahrtsgesetzes. "Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit". "Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt, unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein". (5)
In den Reformentwürfen zu einem neuen Jugendhilfegesetz (Diskussionsentwurf für ein neues Jugendhilfegesetz) wird dieses Selbstverständnis durch das Reformziel, einen subjektiv einklagbaren Rechtsanspruch auf Erziehung gesetzlich zu verankern, weiter verstärkt.
So ist plausibel, daß sozialwissenschaftlich orientierte Arbeiten zum Problembereich der Jugendhilfe Jugendhilfemaßnahmen und -probleme im Begriffskontext "Sozialisation" behandeln. Jugendhilfe wird als ein dem Sozialisationssystem funktional zuzuordnender Interventionsapparat betrachtet. Diese Perspektive wird auch gerade in Analysen zugrundegelegt, welche den Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe gesellschaftliche Wirkung im Rahmen sozialer Kontrolle oder Repression zuschreiben.

Sieht man Jugendhilfe als ein Institutionenbündel im funktionalen Rahmen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, erschließt sich unmittelbar das grundlegende Dilemma von Jugendhilfe: Jugendhilfe hat es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, deren Verhaltenseigentümlichkeiten als aktuelle oder potentielle Sozialisationsdefizite interpretiert werden. Mit dieser Interpretation der Probleme geraten Sozialisationsverhältnisse in Familie, Schule und Betrieb in den Aufmerksamkeitsbereich der Jugendhilfe. Die Organisation und Kontrolle dieser Sozialisationsverhältnisse erfolgt jedoch in den jeweiligen Institutionen im Hinblick auf Jugendhilfe autonom. Jugendhilfe hat keine wesentlichen Zugangs- und Eingriffsmöglichkeiten in die Abläufe familialer Sozialisation, in die Institution Schule oder den Ausbildungsbereich.
Jugendhilfe soll einerseits, so der gesetzliche Auftrag, in Nachrangigkeit zur Familie durch Einrichtungen und Maßnahmen Sozialisationsprozesse ergänzen oder korrigieren, sie kann jedoch kaum etwas gegen die Ursachen mißlingender Sozialisation unternehmen. (6)
Diese Divergenz zwischen dem Bezugssystem, das der Analyse der zugewiesenen Probleme angemessen ist, und der Reichweite des beruflichen Handelns selbst (7), kennzeichnet die grundlegende Problemstellung, die Jugendhilfe über die Legitimation der eigenen Institutionen und Maßnahmen hinaus zur gesellschaftspolitischen Orientierung zwingt.

Das Verständnis von Jugendhilfe als Sozialisationshilfe birgt die Gefahr, Probleme von Kindern und Jugendlichen a priori als Sozialisationsdefizite zu interpretieren, auf "abweichende" oder "defizitäre" Sozialisation (8) rückzubeziehen. Hier ist Vorsicht geboten. Ein gegenüber ordnungs- und kriminalpolitischen Orientierungen progressives Funktionsverständnis von Jugendhilfe als Sozialisationshilfe kann nicht die Frage ideologisch annullieren, ob und in welcher Hinsicht Probleme von Kindern und Jugendlichen "Sozialisationsprobleme" (9) sind: also durch einen Mangel an spezifischen Kompetenzen erklärbar oder durch Lernprozesse zu bewältigen sind. Diese Frage ist meiner Einsicht nach erst im Prozeß der Rekonstruktion von Problemen selbst zu beantworten.

1.2. Ein prominenter Versuch einer sozialisationspolitischen Orientierung

Eine umfangreiche Arbeit, die von einer Kommission des Bundesjugendkuratoriums in dessen wie des Bundesministers für Jugend, Familie und Ge-

sundheit Auftrag erstellt wurde, stellt ausdrücklich den Anspruch, eine gesellschaftspolitische Orientierung für Jugendhilfe als "Sozialisationspolitik" zu bieten. Die Arbeit trägt den Titel "Mehr Chancen für die Jugend - Zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe" (10). Erst in jüngster Zeit ist diese Arbeit wieder "als Gesamtkonzept mit Zielen, Umsetzungsstrategien und konkreten Forderungen" für Sozialisationspolitik angeboten worden. (11)
Wenn auch die politische und praktische Relevanz des umfangreichen Dokuments vom Beginn seiner Erstellung an umstritten war (12), scheint es doch zunehmend in jugendpolitischen Prozessen als Argumentationshilfe für "Grundsätzliches" Beachtung zu finden. Dabei zeigen sich doch in den detaillierten Ausführungen präzise die Schwierigkeiten, mit denen Ansätze, Jugendhilfe sozialisationspolitisch zu orientieren, zu tun haben. Sie sollen im folgenden aufgezeigt werden.

Die Arbeit geht davon aus, daß Inhalt und Begriff von Jugendhilfe im Rahmen des "Sozialisationssystems" zu bestimmen seien. (13) Dies bedingt, daß "alle für das Sozialisationsgeschehen relevanten Komponenten und Faktoren in die Betrachtung einbezogen werden" (14). Damit stellt sich die Aufgabe, Jugendhilfe in einen Bezug zum Sozialisationsprozeß der Kinder und Jugendlichen zu bringen. Diese Aufgabe wird durch den Ansatz eingelöst, im Rahmen eines "normativ-analytischen" Vorgehens (15), anhand von fünf Leitkategorien, den umfassenden Sozialisationsprozeß begrifflich zu fassen. Diese Leitkategorien sind: Autonomie, Sozialibilität, Sexualität, Produktivität und Kreativität. Sie sollen wesentliche Grundbefindlichkeiten des menschlichen Lebens kennzeichnen und übergreifende "fundamentale Leitkategorien der Sozialisation" darstellen (16). So wird der Versuch unternommen, "die Ganzheit des Lebens analytisch zu begreifen und allgemein Gültiges über den Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend und über die Aufgaben der Jugendhilfe in der Gesellschaft von morgen" auszusagen. (17) Dabei wird das Verfahren verfolgt, zunächst zu beschreiben, welche Persönlichkeitseigenschaften unter die Leitkategorien subsummiert werden können. Sodann wird der Versuch unternommen, die Sozialisation auf diese Persönlichkeitseigenschaften hin in einzelnen Sozialisationsfeldern in der Perspektive "fördernde und hemmende Strukturen und Prozesse" nachzuzeichnen.
Der normativ-analytische Ansatz der Autoren führt damit in das verwegene Unterfangen, nach Maßgabe der Leitkategorien den Gesamtprozeß der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft so darzustel-

len, daß Defizite vor dem Hintergrund idealer Sozialisationsverläufe und -bedingungen identifizierbar werden. Selbst die im Verhältnis zu den Leistungen der empirischen Sozialisationsforschung vergleichsweise bescheidene Literaturbasis der Arbeit (die explizit nicht den Anspruch von Wissenschaftlichkeit erhebt, aber doch nicht umhin kann, immer wieder selektiv auf Arbeiten unterschiedlichsten Charakters zum Thema "Sozialisation" zurückzugreifen), ergibt eine Fülle von Divergenzen zwischen den normativ weit auslegbaren Leitkategorien und den für die Gegenwart als typisch unterstellten Sozialisationsverläufen in Familie, Schule und Beruf. Demzufolge finden sich in der Arbeit auch eine Fülle von Vorschlägen und Forderungen, was in den Sozialisationsinstitutionen selbst, vor allem aber durch Jugendhilfe, an der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern sei.

Es wäre ein müßiges Unterfangen, die zahlreichen Aussagen in diesem Versuch einer Gesamtrekonstruktion des Sozialisationsprozesses auf ihre Wissenschaftlichkeit, d. h. auf ihre Übereinstimmung mit Forschungsergebnissen zum Thema Sozialisation in der BRD, zu überprüfen. Nicht allein in dieser Arbeit stellt sich Wissen über Sozialisationsprozesse als Ergebnis der Rezeption oft schon von den Autoren selbst vereinfachter Forschungsergebnisse und als Ergebnis der Konsolidierung dieser Ergebnisse durch eine fragwürdige Zitierpraxis zu pragmatisch verwendbarem Alltagwissen dar (18). Allerdings scheint selbst eine alle Forschungsergebnisse aufnehmende, akribisch wissenschaftsorientierte Darstellung des Sozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft problematisch. Da wissenschaftliche Arbeiten zum Thema "Sozialisation" in Erkenntnisinteressen, Theorieansätzen und Methodik sehr unterschiedlich sind, lassen sie sich nur unter Zuhilfenahme plausibler ad-hoc-Annahmen zu einem Gesamtbild fügen, das praktischen Zwecken genügen kann (19). Die Selektivität von Wissenschaft und insbesondere Sozialisationsforschung selbst im Hinblick auf die Alltagswirklichkeit von Sozialisationsabläufen ist dabei als grundsätzliches Dilemma der Sozialisationsforschung noch nicht einmal in Rechnung gestellt. (20)
Der Ansatz meiner Kritik liegt daher auch nicht in der Wissenschaftlichkeit der Vorgehensweise der Autoren, sondern in den Implikationen, welche das eingeschlagene Verfahren für die Entwicklung einer sozialisationspolitischen Orientierung hat.

1.3. Das Konzept "Metasozialisation"

Der Fülle von kritischen Einwänden gegen Strukturen und Prozeßabläufe in Sozialisationsinstitutionen entspricht auf der Seite "Aufgaben der Jugendhilfe" eine Fülle von Forderungen, die zumeist auf den Ausbau und die Qualifizierung sozialpädagogischer Institutionen und Aktivitäten hinauslaufen. Wohl kaum ein Vorschlag, der in der Fachdiskussion der letzten Jahre zur Verbesserung der Jugendhilfe gemacht wurde, findet sich hier nicht wieder.
Die global ansetzende Kritik an Sozialisationsverhältnissen führt zu einer Fülle von Aufgaben, die praktisch und politisch von Jugendhilfe gar nicht zu bewältigen sind. Um aus dieser gewiß nicht zum ersten Mal festgestellten Ohnmachtssituation herauszukommen, wird unter der Leitkategorie Kreativität ein Konzept "Metasozialisation" eingeführt, das den Bezug der zahlreichen Problemlagen zur Problemlösung durch Jugendhilfe zumindest perspektivisch aufzeigen soll.

Mit dem Konzept "Metasozialisation" soll die "originäre Aufgabe für Jugendhilfe" begrifflich fixiert werden (21). Was ist mit diesem Konzept gemeint? "Metasozialisation" wird als "Programm" verstanden, "das den Jugendlichen die Befähigung verleihen soll, sich den eigenen Sozialisationsprozeß zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen".
"Metasozialisation" ist somit der Prozeß der "Freisetzung des Individuums in seiner Objekthaltung und -verwendung in den ablaufenden Präge- und Verwertungsprozessen hin zu subjektiv überprüfter und in Bedeutungszusammenhängen auf ihre Konsequenzen hin befragter Sozialisation". (22)
Dieses Programm füllt nun die Funktionsbestimmung von Jugendhilfe, "Sozialisationsdefizite bei Minderjährigen zu verhindern, zu beseitigen oder zu kompensieren". Jugendhilfe muß "die Sozialisationsziele für den Betroffenen durchschaubar, hinterfragbar, korrigierbar machen; sie muß die Minderjährigen in die Lage versetzen, ihre betreffenden Sozialisationsziele zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern" (23).
Ist mit diesem Konzept eine gesellschaftspolitische Orientierung für die Jugendhilfe gewonnen, wie dies die Autoren in Anspruch nehmen? Zunächst scheint das Konzept den Rückbezug von Lernprozessen in der Jugendhilfe auf Sozialisationsprozesse in anderen Institutionen und Feldern zum Prinzip der Jugendhilfe zu machen. Das Pronomen "Meta" suggeriert dabei ähnliche

Inhalte wie sie in vertrauten Begriffen wie "Metakommunikation", "Metasprache", "Metatheorie" enthalten sind: Reflexion über Prämissen und latente Konsequenzen von Prozessen und Strukturen. Zielorientierung soll dieses Verfahren der Metasozialisation durch die Perspektive der Emanzipation erhalten. (24)
Der entscheidende Mangel des Konzepts liegt jedoch darin, daß Metasozialisation als ein Prozeß vorgestellt wird, der überwiegend durch Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen selbst zu leisten ist und deswegen gerade nicht als Lern- und Reflexionsprozeß des Sozialisationssystems und seiner Institutionen und Organisationen verstanden wird.
Kinder und Jugendliche sollen sich ihres "Objektcharakters" im Sozialisationsprozeß selbst bewußt werden. Sie selbst sollen auf der Basis des Bewußtwerdens ihrer Sozialisation diese Sozialisationsprozesse korrigieren. (25)

1.4. Individuum oder System als Bezugsrahmen?

Korrekturen an Sozialisationsprozessen, sowie die damit zusammenhängenden Lern- und Handlungsprozesse werden vorwiegend den Sozialisanden, nicht dem Sozialisationssystem angelastet. Damit wird der konstitutive Doppelcharakter von Sozialisation als gesellschaftlich organisierter wie personaler Prozesse in praktischer Absicht auf die personale Dimension reduziert. Folgerichtig sprechen die Autoren dann über "Metasozialisationsziele" als Persönlichkeitseigenschaften: "... Fähigkeit zum Erkennen und Beurteilen der Sozialisationsabsichten von Sozialisationsagenten, ... Fähigkeit zur Einflußnahme auf Sozialisationsabläufe durch Förderung von Selbstbewußtsein, Autonomie, Durchsetzungsfähigkeit (Frustrationstoleranz, Ausdauer, Wissen und Handlungsstrategien) und Kommunikationsmöglichkeiten (Sprache)" (26).

Die Reduktion des Konzepts der Metasozialisation auf individuelle Lern- und Handlungsprozesse des Sozialisanden wiederholt ein Selektionsmuster der Institution Jugendhilfe, das in der Praxis in Form der Einzelfallhilfe, der "helfenden Beziehung" die Arbeit von Sozialarbeitern bestimmt. (27)
Die Einzelfallhilfe als Methode individualisiert die gesellschaftlichen Faktoren von Problem- und Interventionsbezügen in der gängigen Jugendhilfe, so wie Metasozialisation, als individueller Lernprozeß verstanden, den gesellschaftlichen Charakter der Sozialisation vernachlässigt. Die Individualisierung dieses Konzepts bringt somit Jugendhilfe auf ihrer Suche nach

einer gesellschaftspolitischen Orientierung kaum weiter.
Ähnlich wie dies nach Maßgabe der anderen Sozialisationsziele praktiziert wurde, dient das Konzept "Metasozialisation" lediglich zur Identifizierung einer Fülle von Defiziten familialer und schulischer Sozialisation (28). Dieser Defizitkatalog führt wiederum zu einem Forderungskatalog, der den Leser zwar prinzipiell zustimmend, jedoch auch, was die Realisierung anbelangt, rat- und hilflos beläßt.

Am Endpunkt der Argumentation für ein Konzept offensiver Jugendhilfe findet sich der Leser wiederum in dem alten Dilemma, mit der Divergenz von Anspruch und Möglichkeit in Bezug auf Sozialisationshilfe konfrontiert: Die Analyse der "Sozialisations- und Erziehungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft" hat zwar erbracht, daß Sozialisation, so wie sie von den Autoren nach den Leitkategorien normativ begriffen wird, nur unvollkommen bewirkt, ja sogar verhindert wird (29). Daran jedoch wird sich nach Meinung der Autoren nicht viel ändern. Also: Jugendhilfe kann in dieser Situation nur ergänzend und korrigierend wirken. Die Leitkategorien sollen einen Orientierungsrahmen herstellen, "von dem aus die ergänzende oder korrigierende Funktion der Jugendhilfe im Hinblick auf die anderen Sozialisationsinstanzen legitimiert werden kann". Die Einlösung der mit den Leitkategorien gesetzten Standards für Sozialisation wird primär dem eigenen Apparat zugeschrieben.

Das Muster dieser Argumentation hat in der Jugendhilfe Tradition. So lokalisiert etwa GIESECKE den Ort der Jugendhilfe im Sozialisationssystem des Jugendalters wie folgt: "Von den zahlreichen Sozialisationsinstanzen, die das Jugendalter heute umgreifen, ist die Jugendarbeit diejenige, die im Interesse zunehmender Emanzipation alle anderen Sozialisationswirkungen einer kritischen Überprüfung dadurch unterzieht, daß sie die nicht zuletzt von jenen anderen mitverursachten Konflikte in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt mit dem Ziel, durch die bewußte Verarbeitung solcher Konflikte nach der individuellen wie gesellschaftlichen Seite hin den gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsprozeß weiterzutreiben" (30). Jugendarbeit soll nach dieser von Trägern programmatisch durchaus geteilten Vorstellung Emanzipation verbürgen in einem Erziehungs- und Bildungssystem, daß auf "Gegenemanzipation" (31) gestellt ist.

Der Versuch, für Jugendhilfe eine gesellschaftspolitische Orientierung zu finden, endet im bloßen Anspruch: Jugendhilfe ist aufgefordert, auf der Legitimationsbasis der Leitkategorien, die idealistisch gesetzt werden, "offensive Strategien und Handlungsmodelle gegenüber anderen Sozialisationsinstanzen zu verfolgen" (32).

Damit hat das Problem einer gesellschaftspolitischen Orientierung der Jugendhilfe m. E. eine durchaus im Sinne der Bestandserhaltung des Jugendhilfesystems funktionale Lösung gefunden: Der reaktive, marginale Status der Jugendhilfe im Verhältnis zu anderen Sozialisationsinstitutionen und -feldern wird allein programmatisch überwunden: Durch den Anspruch, Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen nach Maßgabe der Leitkategorien gegenüber Familie, Schule, Betrieb zu vertreten sowie durch die Aufforderung an Jugendliche, ihre Sozialisationsbedingungen selbst zu ändern.

Nicht deutlich wird, welche reellen Chancen der Durchsetzung die Postulate nach einer besseren Sozialisation im Sinne der Leitkategorien haben. Dies hängt damit zusammen, daß es den Autoren nicht gelungen ist, über den normativen Zugang zum Sozialisationsprozeß hinaus Vorstellungen zu entwickeln, wie denn Jugendhilfe funktional mit dem übrigen Sozialisationssystem, der Familie, der Schule und der Berufsausbildung verknüpft ist; welche Interdependenzen denn durch die differentielle Aufgabe, die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im Ausnahmefall zu gewährleisten, gegeben sind. So wird der Jugendhilfe nur die Bewältigung einer gewaltigen Ist-Soll-Differenz im Sozialisationsbereich übertragen, obwohl doch die Konfliktfähigkeit der Jugendhilfeorganisationen als halbstaatliche Versorgungseinrichtungen gering zu veranschlagen ist. Obwohl die Autoren ihren Überlegungen zum Begriff und Inhalt einer offensiven Jugendhilfe das Konzept "Sozialisation" zugrundelegten, ist versäumt worden, im Rahmen dieses Konzepts und damit im Rahmen des faktischen Erziehungs- und Bildungssystems die Systembedeutung von Jugendhilfe so zu erschließen, daß neue Ideen für eine gesellschaftspolitische Funktionsbestimmung der Jugendhilfe hätten entwickelt werden können.

Der funktionale Bezug von Jugendhilfe auf das Sozialisationssystem wird weder in der formalen Bestimmung, daß Jugendhilfe ergänzende oder korrigierende Sozialisation leiste, noch im Konzept Metasozialisation, wie es die Autoren verstehen, hinreichend deutlich. Dieser funktionale Bezug läßt sich m. E. nicht aus der Perspektive der Jugendhilfeinstitutionen analy-

sieren. Der Ansatz, Jugendhilfe als Sozialisationsinstanz zu verstehen, mithin als Teilsystem des Sozialisationssystems zu begreifen, muß zwangsläufig von der Struktur und den Tendenzen des Sozialisationssystems insgesamt ausgehen. In dieser Perspektive kann reflektiert werden, inwieweit die Aufgaben der Jugendhilfe, "Sozialisationsprobleme" von Kindern und Jugendlichen zu behandeln, Organisationsprobleme des Gesamtsystems wiedergeben. Dies soll in dieser Arbeit versucht werden.

2. Sozialisationspolitik als Konzept der Familienpolitik

Durch das gesellschaftspolitische Bestreben der Bildungsreform auf Verwirklichung von mehr Chancengleichheit ist in den letzten Jahren auch die Familie in ihrer Sozialisationsfunktion verstärkt Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung geworden. Insbesondere die Erforschung kognitiver und motivationaler Aspekte der frühkindlichen Sozialisation in Abhängigkeit von familialer Interaktion und Umweltvermittlung (1) hat den Nachweis erbracht, daß Voraussetzungen für Lernen und Leistung der Schüler entscheidend durch die Familie beeinflußt werden. Familienpolitische Überlegungen (2) gehen in die Richtung, Chancengleichheit als Gleichheit der Startchancen in der Schule durch Maßnahmen zur Verbesserung der familialen Sozialisationsleistungen, insbesondere sozialisationsschwacher Familien der Unterschicht, zu erhöhen. Die Evaluation kompensatorischer Vorschulprogramme, die als eine etablierte Form mittelbarer öffentlicher Beeinflussung frühkindlicher Sozialisation gelten können, hat zudem die Tendenz gezeigt, daß der Erfolg dieser Ansätze wiederum entscheidend von den Möglichkeiten abhängt, Eltern in ihrem Verhalten zu Kindern gleichzeitig zu beeinflussen. (3)

Vor diesem Hintergrund ist der Versuch zu sehen, mit dem Konzept "Sozialisationspolitik" eine integrierte Strategie planbarer öffentlicher Unterstützung familialer Sozialisation zu entwickeln. (4)
Im folgenden sollen einige Konstruktionsprinzipien dieses Konzeptes, wie sie dem 2. Familienbericht zu entnehmen sind, dargestellt werden. Dabei kann es nicht um eine Diskussion über die Adäquanz des Konzeptes im familienpolitischen Rahmen gehen; vielmehr sollen am Beispiel der unterschiedlichen Bedingungen, die Familie im Gegensatz zu Jugendhilfe als Bezugs-

feld für Sozialisationspolitik setzt, Probleme einer Sozialisationspolitik deutlich gemacht werden, die aus den Problemstellungen der Jugendhilfe heraus zu entwickeln ist.

2.1. Zum Konzept "Sozialisationspolitik" im 2. Familienbericht

Der 2. Familienbericht bezeichnet den Sektor allgemeiner Familienpolitik, der auf die Sozialisationsfunktionen der Familie bezogen sein soll, als Sozialisationspolitik. Sozialisationspolitik hat das allgemeine Ziel, "den familialen Beitrag zur kindlichen Sozialisation zu optimieren" (5). Diese Politik wird als Ziel-Mittelpolitik verstanden. Sozialisationsziele, die normativ gesetzt werden (6), geben das Raster für die Feststellung faktischer Sozialisationsleistungen der Familie; aus der Differenz faktischer und idealer Sozialisationsleistungen "lassen sich sowohl die Defizite bestimmen als auch die Strategie zu ihrer Behebung" (7).

Die Komplexität familialer Sozialisation wie die Komplexität ihrer Bedingungskontexte verlangen dabei Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen: Familienpolitik wird verstanden als "ein System integrativ geplanter und in ihrer Wirkung abgesicherter Maßnahmen", das unterschiedliche Hilfen wie wirtschaftliche Hilfen, Bildungs- und Beratungshilfen, Wohnhilfen, familienergänzende Einrichtungen umfaßt. (8)
Unmittelbare Maßnahmen im Rahmen einer sozialisationsorientierten Familienpolitik, die einzelnen Familien zugute kommen, erreichen jedoch noch nicht die Ursachen problematischer Sozialisationsverläufe; Familienpolitik, als Gesellschaftspolitik verstanden, muß bestrebt sein, "die Fehlentwicklungen erzeugenden Strukturen zu ändern oder zu beseitigen" (9). Politische Themen, wie Humanisierung der Arbeitswelt, Veränderungen im Rahmen der Tarifpolitik oder Steuerpolitik (10), geraten in den Katalog sozialisationspolitisch begründeter Forderungen. Sie umfassen gesellschaftliche Strukturen, deren Einfluß auch auf familiale Sozialisation wissenschaftlich erkannt ist.

Diese weitreichende Konzeption von Sozialisationspolitik im Rahmen der Familienpolitik provoziert eine Fülle von Fragen. Wie etwa soll der Staat, folgt er der sozialisationstheoretisch konsequenten Ausdehnung des Interventionsbereichs familialer Sozialisationspolitik bis hin zu Produktion und Verteilung, Macht und Legitimation beschaffen, um Veränderungen durchzusetzen? Oder sollen die im Familienbericht dargelegten Argumentations-

gänge für Sozialisationspolitik als Gesellschaftspolitik ihrerseits zur verstärkten Legitimation anderer politischer Prozesse (z. B. Humanisierung der Arbeitswelt) dienen? Kann man eine latente Konvergenz verschiedener gesellschaftspolitischer Ansätze in dem Sinne unterstellen, daß z. B. humanere Arbeitsbedingungen auch mittelbar elterliche Erziehungspraktiken verbessern helfen?
Diese Fragen berühren die Durchsetzungschancen wie die legitimatorischen Voraussetzungen familialer Sozialisationspolitik. Sie sollen hier nicht weiter verfolgt werden.

In unserem Zusammenhang ist von Interesse, wie Sozialisationspolitik überhaupt thematisch im Familienbericht konstruiert wird: Nach welchem Verfahren soll Sozialisationspolitik ihre strukturierenden Elemente, also Interventionsbereiche, Ziele, Mittel entfalten?

2.2. Konstruktionsprinzipien familienbezogener Sozialisationspolitik

Die Konstruktion familienbezogener Sozialisationspolitik beginnt mit dem Prozeß der Zielfindung. Im Familienbericht sind sieben Lernziele formuliert: Selbstsicherheit, Gewissen, intellektuelle Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Empathie, Solidarität, Konfliktbewältigung. Damit sind Kriterien für die Bewertung familialer Sozialisationsprozesse auf der Ebene von Kompetenzen (dieser Begriff wird hier nicht im strengen Sinn als Verfügung über generative, abstrakte Regelsysteme verwendet) angegeben, von denen die Rekonstruktion familialer Sozialisationsprozesse geleitet werden kann. Das Konstrukt einer "ideal"-kompetenten Person wird zum Ausgangspunkt der kritischen Analyse familialer Sozialisationsabläufe und -bedingungen, die auf der Basis wissenschaftlicher Forschungsergebnisse erfolgt.

Auf der Grundlage empirisch bewährter Aussagen über den Zusammenhang der Genese von Persönlichkeitseigenschaften und Kontextvariablen werden dann Rückschlüsse über Eigenschaften der Sozialisationsinstanz Familie gezogen, die eine hohe Erfüllung der gesetzten Sozialisationsziele gewährleisten. Diese Eigenschaften einer "idealen" Familie bilden die Bezugskriterien für die Analyse konkreter Familien auf deren Sozialisationsbedingungen hin. Solchermaßen lassen sich defizitäre Bedingungen in den Familien selbst

identifizieren; in einem weiteren Rückschluß werden die Kontexte ermittelt, die wiederum auf der Basis wissenschaftlicher Ergebnisse in funktionalen Zusammenhang mit Ausprägungen familialer Sozialisationsleistungen gebracht werden. Familiale Sozialisationspolitik hat dann die Aufgabe, die für defizitäre Sozialisationsabläufe kausal benennbaren Verhältnisse in und um die Familie herum zu ändern.

Überträgt man nun dieses Ablaufmuster gleichsam beispielhaft auf den Sozialisationsbereich, der durch Jugendhilfehandeln thematisiert wird, lassen sich einige unterschiedliche Bedingungen für eine Konzeption von Sozialisationspolitik deutlich machen, die von Problemen der Jugendhilfe ausgeht.

- Zunächst scheint der Versuch, aus den Problemstellungen der Jugendhilfe heraus ein Konzept "Sozialisationspolitik" zu entwickeln, weit weniger selbstverständlich als die Transformation familialer Sozialisationsbedingungen in politische Forderungen. Die Institution Familie hat zumindest in den ersten Lebensjahren des Kindes die Aufgabe, dem Kind grundlegende Kompetenzen zu vermitteln. Insofern spiegelt der Zielkatalog des Familienberichts, wenn auch mit einem "Utopiequantum" (11), legitime gesellschaftliche Erwartungen an die Familie. Jugendhilfe hat es dagegen von ihrem rechtlichen Auftrag her nicht primär, sondern nur über die Bewältigung von Problemen und Problemsituationen vermittelt, mit der Organisation von Sozialisation zu tun. Der Sozialisationsbezug vieler Jugendhilfeprobleme muß zuerst durch Interpretationsleistungen hergestellt werden.

- Fraglich scheint aus diesem Grunde auch, ob die normative Grundlegung von Sozialisationspolitik im Problembereich Jugendhilfe an Sozialisationszielen als Persönlichkeitseigenschaften festgemacht werden kann. Maßstab der faktischen Problemlösungen in der Jugendhilfe ist wohl in der Gegenwart weniger die ideal-kompetente Person (12), als vielmehr die Person, welche eine Vielzahl schwieriger Situationen autonom, ohne Intervention der Behörden und ohne gesellschaftliche und staatliche Folgeprobleme, wie sie etwa Devianz nach sich zieht, bewältigen kann. Die Kompetenzstruktur dieser Person kann unabhängig von konkreten Situationen allenfalls sehr abstrakt beschrieben werden, wie dies auch durch die Leitkategorien Autonomie, Sozialität, Sexualität, Produktivität und Kreativität geschieht.

- Der Zugang zu Sozialisationsprozessen über Probleme und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen wirft allgemein die Frage auf, inwieweit sich Ziele von Sozialisationspolitik im Jugendhilfebereich auf Handlungspotentiale oder gelungene Situationsbewältigung zu beziehen haben. Auffälligkeiten und abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen vorweg als Folge von Sozialisationsdefiziten zu interpretieren, wäre zumindest eine voreilige Deutung (13).

  Die im Zweiten Familienbericht genannten Sozialisationsziele werden als Fähigkeiten verstanden, zwischen polaren Alternativen in hochtypisierten, abstrakten Handlungssituationen zu balancieren."Sozialisation soll zur Bildung eines "Gewissens" beitragen, das einerseits stark genug ist, um spontane Bedürfnisse ebenso wie soziale Zumutungen moralisch kontrollieren zu können, das sich andererseits aber auch nicht auf starres Befolgen verinnerlichter Handlungsnormen ohne Ansehen der jeweiligen Situation und ohne Berücksichtigung der sozialen Konsequenzen rigider Normanwendung festlegen läßt" (14).
  Damit ist, verwendet man diese Kompetenzen als Maßstäbe, unterstellt, daß die feststellbaren Sozialisationsdefizite als Kompetenzdefizite von Kindern und nicht als Produkt schwieriger Performanzbedingungen in realen oder gestellten "Testsituationen" einzuschätzen sind. Gerade aber das Verhältnis von Kompetenz und Performanz ist für einen sozialisationsorientierten Zugang zu Problemen der Jugendhilfe, damit auch für die Grundlegung von Sozialisationspolitik entscheidend: Läßt sich die aggressive Handlung eines Jugendlichen als Ausdruck einer "defizitären" Sozialisationsgeschichte begreifen oder stellt sie im Rahmen einer spezifischen sozialen Situation eine auch nach verallgemeinerungsfähigen Maßstäben sinnhafte Reaktion auf äußeren Handlungsdruck dar? Welchen Anteil hat das Handlungspotential, welchen Anteil haben Handlungsbedingungen in einer spezifischen Situation an dem Handlungsprozeß, der sich in dieser Situation entwickelt?

- Das Verfahren, von Sozialisationszielen ideale Eigenschaften der Sozialisationssysteme abzuleiten (15), um auf der Interaktionsebene Modellvorstellungen für die Analyse von Sozialisationsverhältnissen zu entwickeln, scheint im Bereich der Jugendhilfe ebenfalls nicht praktikabel. Das Verfahren setzt ein soziales System voraus, dem Sozialisationsprozesse plausibel zugeschrieben werden können. Dieser Fokus ist im Bereich familialer Sozialisationspolitik in der Familie eo ipso gegeben. Jugendhilfe hingegen erschließt sich potentiell der gesamte Interaktionsbereich von Kin-

dern und Jugendlichen als Bezugsgröße, insoweit die Jugendhilfe zugewiesenen Problemlagen als durch Sozialisationsprozesse mitbedingt verstanden werden.
"Problematische" Verhaltensweisen von 15jährigen können in der Familie, aber auch am Arbeitsplatz, in der Schule oder unter Freunden gelernt worden sein und bestärkt werden. Problemlösungen durch Lernen können a priori weder auf "auffällige" Jugendliche allein beschränkt sein, noch kann dieses Lernen auf einen Lernort, in der Regel Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe, konzentriert werden, wie dies allerdings in der Praxis wie auch in der Programmatik (16) üblich scheint. Die Beantwortung der Frage, welchen Personen und Institutionen problemlösende Lernprozesse zugemutet werden müssen, weist weit über die Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe selbst hinaus.

- Allgemeines Ziel sozialisationsbezogener Familienpolitik ist, die Sozialisationsfunktion der Familie möglichst optimal zu gewährleisten. Wiewohl die Option für begrenzte funktionale Alternativen offengehalten wird, hat familiale Sozialisationspolitik doch in der Sozialisationsinstanz Familie einen eindeutigen Bezugspunkt. Maßnahmen haben sich in Strukturverbesserungen der Familie nach Maßgabe der wissenschaftlich ermittelten optimalen Sozialisationsverhältnisse zu bewähren. In welche Sektoren der Gesellschaft auch immer familienbezogene Sozialisationspolitik intervenieren sollte (Humanisierung der Arbeitswelt), Erfolge werden doch immer durch Veränderungen im Interaktionssystem Familie erzielt.
Demgegenüber steht in sozialisationspolitischen Überlegungen das Jugendhilfesystem nicht unter der Perspektive seiner funktionalen Optimierung im Zentrum, sondern "Sozialisationspolitik" signalisiert geradezu die Suche nach funktionalen Alternativen zu einem weitgehend fragwürdig gewordenen öffentlichen Interventionssystem in Sozialisationsabläufe.

Damit steht in Zusammenhang, daß die allgemeine Stoßrichtung jugendhilfebezogener Sozialisationspolitik weit unbestimmter ist, als dies für sozialisationsbezogene Familienpolitik gilt.

- Möglichkeiten wissenschaftlicher Begründung zweckrationaler Maßnahmen scheinen im Bereich familialer Sozialisationspolitik weit eher gegeben zu sein als im Bereich jugendhilfebezogener Sozialisationspolitik. Die Konstituierung von Sozialisationspolitik als Familienpolitik läuft von

der Setzung von Zielen über die modellhafte Typisierung optimaler Sozialisationsbedingungen zur Diagnose defizitärer Strukturen, die den Interventionsbereich politischen Handelns abgeben. Solchermaßen Ansatzpunkte politischen Handelns benennen zu können, setzt umfassende und bewährte Forschungsergebnisse voraus.
Gleichgültig, wie man die Qualität empirischen Wissens zum Thema "Sozialisation" beurteilen mag, (nach BERTRAM (17) ist der methodologisch und methodisch als gesichert einzuschätzende Wissensbestand der Sozialisationsforschung weit geringer, als dies die Zitierpraxis der westdeutschen Sozialisationsdiskussion vermuten läßt), der durch Jugendhilfe erschließbare Bereich problematisierter Verhaltensweisen wie Alkoholismus, Devianz, psychosoziale Störungen u. a. ist weit weniger erforscht als bestimmte Bereiche frühkindlicher Sozialisation.

- Zweckrationale politische Intervention verlangt über die Erschließung des Interventionsbereiches hinaus wissenschaftlich gesicherte Informationen über die Wirksamkeit der einsetzbaren Mittel. An diesem Problem scheinen sowohl Familienpolitik als auch Jugendhilfe am Anfang zu stehen.

  Erkenntnisse über die Sozialisationswirksamkeit der öffentlichen Sozialleistungen herauszuarbeiten, somit Wissensvoraussetzungen zu einer Technologie von Sozialisationssteuerung zu schaffen, ist gerade das Ziel eines Forschungsprojekts von KAUFMANN u.a. (18). In diesem Projekt wird Sozialisationspolitik umschrieben als "politische Steuerung des Sozialisationsprozesses". Dem Projektansatz zufolge werden öffentliche Sozialleistungen als "Instrumente betrachtet, mit denen versucht werden kann, auf den kindlichen Sozialisationsprozeß in gezielter Weise einzuwirken" (19). Dabei werden insbesondere kollektive Leistungen auf kommunaler Ebene (Kindergarten, Spielplätze, Beratungsstellen und andere) einbezogen.

Folgt man der Argumentation dieser Forschungsgruppe, so scheint das Ausmaß wissenschaftlich gesicherten Wissens über die Wirkungen von Maßnahmen, die auf die Verbesserung familialer Sozialisation gerichtet sind, in der Gegenwart noch sehr bescheiden zu sein. Diese Diagnose läßt sich auch auf den Bereich der Jugendhilfe übertragen. Das Wissen über die Sozialisationswirksamkeit von Maßnahmen der Jugendhilfe ist so desolat, daß eine primär auf empirische Forschung gründende Sozialisationspolitik kaum möglich scheint. (20)

Um die Differenzen familienbezogener Sozialisationspolitik von einer Sozialisationspolitik, die von Problemen der Jugendhilfe ausgeht, (aber keine Sozialisationspolitik der Jugendhilfe sein kann, sondern als Orientierung bei der Organisation von Sozialisationsprozessen in anderen Feldern zur Geltung kommen muß) nochmals zusammenzufassen:

- der Sozialisationsbezug ist nicht durch die legitime gesellschaftliche Funktion des Interventionsbereichs gegeben, sondern muß in der Auseinandersetzung mit Problemen von Kindern und Jugendlichen in Konkurrenz zu anderen generellen Problemlösungsmustern - soziale Kontrolle, Repression - erarbeitet und durchgesetzt werden.
- Ziele können nicht a priori als Sozialisationsziele gesetzt werden, sondern sind aus den verschiedenen Problemlagen und Problemsituationen heraus zu entwickeln.
- Insbesondere ist klärungsbedürftig, inwieweit Sozialisation als allgemeines Problemlösungs-"Medium" der Genese und Struktur problematisierter Handlungsmuster und -situationen gerecht wird.
- Interventionsbereich "jugendhilfebezogener" Sozialisationspolitik kann nicht ein Sozialsystem, etwa Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe selbst,sein, sondern tendenziell der gesamte Interaktionsbereich von Kindern und Jugendlichen. Lernen als Problembewältigung kann auch nicht auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen beschränkt sein.
  Diese Aspekte einer perspektivisch durch die Probleme der Jugendhilfe induzierten Sozialisationspolitik sollen im folgenden vertieft werden.

3. Jugendhilfe: Instanz für "Sozialisationsprobleme" Zur Funktion und Stellung der Jugendhilfe im Sozialisationsbereich

In der Auseinandersetzung mit dem Versuch des Bundesjugendkuratoriums, Inhalt und Begriff einer modernen Jugendhilfe zu bestimmen, sind zwei allgemeine Lösungsmuster kritisiert worden, denen dieser Versuch folgt: einmal den Beitrag der Jugendhilfe zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen an jenen Interventionserfordernissen festzumachen, die sich aus der Differenz zwischen normativ gesetzten Sozialisationszielen und unterstellten Sozialisationsabläufen ergeben; zum anderen, die Intervention selbst

vorwiegend für den eigenen Apparat zu beanspruchen oder gar über die "Meta-Sozialisation" der Kinder und Jugendlichen selbst zu organisieren. In der Auseinandersetzung mit den Konstruktionsprinzipien familialer Sozialisationspolitik wurden die Schwierigkeiten angedeutet, die eine Übernahme des Modells einer von Sozialisationszielen ausgehenden Politik für den Relevanzbereich der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hätte, der sich durch Jugendhilfe und ihre gesellschaftlichen Aufgaben erschließt.
In diesem Kapitel soll deutlich gemacht werden, wie Jugendhilfe durch die Zuweisung von Problemen mit der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen institutionell befaßt ist.
Dabei kann es hier nicht darum gehen, die mannigfachen und in sich variierenden Praxisformen in Bezug auf ihre konzeptionelle und praktische Verknüpfung mit Sozialisationsabläufen abzuspiegeln. Vielmehr sollen die Implikationen der gesellschaftlichen Aufgabenstellung der Jugendhilfe für deren Zugang zur Sozialisation dargestellt werden.
Zugleich soll deutlich werden, daß die Bewältigung von Sozialisationsproblemen, die Jugendhilfe zugeschrieben ist, eine spezifische Funktion der Jugendhilfe im Rahmen des Systems staatlich organisierter Sozialisation konstituiert.

3.1. Zum Hintergrund gesellschaftspolitischer Orientierungsversuche: Jugendhilfe im Problemdruck

Die Bemühungen der Träger von Jugendhilfe und Jugendpolitik um eine gesellschaftspolitische Orientierung ihrer Institutionen und Aktivitäten lassen sich, versucht man Hintergründe aufzudecken, sicher mit verschiedenen Entwicklungen im jugendpolitischen Bereich in Zusammenhang bringen. Der Trend zur Rationalisierung politischen Handelns, der sich in Planung, Konzeptualisierung von Strategien, in sozialwissenschaftlicher Aufbereitung interventionsrelevanter gesellschaftlicher Situationen äußert, scheint mit Verspätung auch Jugendpolitik zu erreichen. (1)
Jahrzehntelang nahezu unbefragt durchgeführte pragmatische Politik wird aus Gründen inhärenter mangelnder Transparenz und Rationalität, wie auch aus Gründen gegenwärtiger Mittelverknappung, legitimationsbedürftig (2). Konzepte, die Steuerungs- und Legitimationsprozesse fundieren können, werden vonnöten. Das BMJFG legt etwa im 25. Jahr des Bestehens des Bundesjugendplans erstmals den Versuch einer sozialisationsbezogenen Begründung

des über den Bundesjugendplan geförderten Sozialisationsfeldes Jugendarbeit vor (3).
Die entscheidende Ursache für die Suche nach gesellschaftspolitischer Orientierung der Jugendhilfe liegt m. E. jedoch in dem enormen Problemdruck, der auf Jugendhilfe gegenwärtig lastet. Die Massenmedien, fachlich orientierte Diskussionen, wissenschaftliche Untersuchungen, nicht zuletzt auch die Öffentlichkeitsarbeit der Träger von Jugendhilfe selbst thematisieren gegenwärtig mehr Probleme von Kindern und Jugendlichen, die als legale und legitime Aufforderung zur Intervention an Jugendhilfe bewertet werden, als Jugendhilfe mit ihren Maßnahmen und Einrichtungen praktisch bewältigen kann.
So offen der Begriff des "sozialen Problems" selbst ist, so vage ist die empirische Basis der Hypothese, daß sich gegenwärtig Probleme von Kindern und Jugendlichen verschärfen. Diese Hypothese gibt einen Eindruck wieder, der aus der Wahrnehmung öffentlicher, auch wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse resultiert. So hat z. B. die Sachverständigenkommission zur Erarbeitung des 5. Jugendberichts, der sich mit der Lage der Jugendhilfe in der Bundesrepublik beschäftigen soll, in einem ersten Arbeitsschritt 36 Problemlagen identifiziert, welche nach Meinung der Kommissionsmitglieder die gegenwärtige soziale Situation von Kindern und Jugendlichen kennzeichnen.
Diese Problemlagen reichen von den Problemen, die Jugendlichen - oder deren Eltern - mit Jugendreligionen haben bis zu der Situation von noch nicht volljährigen Müttern, von dem Problem der Jugendarbeitslosigkeit bis zur Situation behinderter Kinder in Kinderheimen.

Eine differenzierte Begründung der These von der Verschärfung der Probleme von Kindern und Jugendlichen müßte sich auf eine sorgfältige Rekonstruktion der "Produktionsprozesse" einlassen, die Probleme gesellschaftlich manifest machen.(4) Nur so könnte die Gefahr umgangen werden, das Faktum der verstärkten öffentlichen Aufmerksamkeit für Probleme von Kindern und Jugendlichen schon als Beweis für die Tatsache sozialstruktureller Veränderungen oder subjektiver Befindlichkeiten in unserer Gesellschaft zu nehmen. Hier seien nur einige Anhaltspunkte genannt, welche die These plausibel erscheinen lassen:

- der Prozeß der sozialen Plazierung von Jugendlichen scheint durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen für den einzelnen Jugendlichen schwieriger geworden zu sein. Die technologische Entwicklung von Produktion und

Verwaltung, die wirtschaftliche Rezension, branchenbezogene Strukturkrisen haben zu einer deutlichen Verknappung des Arbeitsplatzangebotes geführt. Verbunden mit einem parallel zu diesen Entwicklungen vollzogenen Abbau von betrieblichen Ausbildungsplätzen haben sich die Chancen von Jugendlichen, nach Abschluß der allgemeinbildenden Schulen Arbeits- oder Ausbildungsplätze zu finden, verschlechtert.
Die Chancen der Integration des einzelnen Jugendlichen in das Beschäftigungssystem sind schlechter geworden; der Prozeß der Integration selbst über Berufsorientierung, Berufsfindung, Berufsausbildung ist schwieriger geworden, höhere Leistungen in Bezug auf fachliche, aber auch soziale Kompetenzen werden erwartet.

- Die Bildungsreformen der vergangenen Jahre haben zwar zu einer Bildungsmobilisierung geführt, Studienmöglichkeiten haben sich jedoch der dadurch verstärkten Nachfrage zuwenig angepaßt. Das damit verbundene Problem des "Numerus Clausus" ist weniger als Ursache denn als Katalysator verstärkter Leistungserwartungen in der Schule zu begreifen, die zu Konfliktsituationen auch im Rahmen der "normalen", d. h. unauffälligen Sozialisationskarriere führen. Die mit dem Schlagwort "Schulstreß" verbundenen Phänomene psychosozialer Störungen von Schülern beschäftigen heute mehr als andere Themen die bildungspolitische Diskussion (5).

- Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Definition von Problemlagen läßt sich meines Erachtens eine verstärkte Sensibilität feststellen:

  - Die Institutionen und Organisationen, welche sich mit der Situation von Kindern und Jugendlichen beschäftigen, sind zahlreicher geworden. Jugendhilfeeinrichtungen sowie sozialpädagogische und sozialtherapeutische Einrichtungen um Schule, Berufsausbildung und Universität herum produzieren selbst durch eine gewiß wiederum selektive Thematisierung von Problemlagen Aufmerksamkeit für Wirklichkeitsaspekte von Kindern und Jugendlichen, die bislang eher verdrängt worden sind.

  - Auch durch eine beschränkte Politisierung der Betroffenen selbst wer den Problemlagen von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Elterngruppen, die die Funktion von Bürgerinitiativen im Sozialisationsbereich übernehmen, haben wesentlich dazu beigetragen, die Folgeprobleme schulischer Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in die Aufmerksamkeit der Medien zu bringen und an das politische System heranzutragen.

- Die Standards, mit denen die Situation von Kindern und Jugendlichen bewertet werden, haben sich vor allem in Anpassung an Ergebnisse der Sozialwissenschaften differenziert; diese haben einen wesentlichen Beitrag im Prozeß der Problemproduktion vor allem dadurch geleistet, daß Begriffe und Theorien die Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der Initiativen oder Institutionen bestimmen und so Wirklichkeitsdeutungen vermitteln. Im beschränkten Umfang haben sozialwissenschaftliche Forschungsbereiche auch unmittelbar Problemlagen erschlossen.
- Problematisierte Verhaltensweisen und Lebenslagen werden zunehmend für veränderbar gehalten; die Erwartungen auf Interventionen fallen dabei wesentlich dem Staat als Legitimationserwartungen zu, dessen Funktion als Sozialstaat in diesem Zusammenhang zunehmend eingeklagt wird.

3.2. "Probleme" als Aufgaben der Jugendhilfe

Die These der Überlastung der Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe durch Probleme setzt freilich den scheinbar selbstverständlichen Zusammenhang voraus, daß Jugendhilfe als Teilbereich staatlich organisierter Sozialisation für gesellschaftlich definierte Probleme von Kindern und Jugendlichen "zuständig" ist.

Kennzeichnend für die Stellung der Jugendhilfe im System organisierter Sozialisation ist, daß die Anforderungen an die Einrichtungen und Maßnahmen, mithin die systemrelevante Umwelt, mit der sich Jugendhilfe in ihren Orientierungen wie in ihrer Praxis auseinanderzusetzen hat, als "Probleme" von Kindern und Jugendlichen in Erscheinung treten. Ob das Pflegekinderwesen im Jugendamt sich um Kinder nichtehelicher Geburt kümmert, ob Erziehungsbeistände Einfluß auf das Verhalten von Eltern oder Kindern zu nehmen suchen, ob ein Kind wegen "Erziehungsschwierigkeiten" über die freiwillige Erziehungshilfe in ein Heim überwiesen wird: alle diese Maßnahmen gehen von Tatbeständen aus, die über Indikationen (6) als Probleme fixiert werden. Wahrnehmungs-, Interpretations- und Definitionsakte stehen am Beginn der Aktivitäten des Jugendhilfesystems. Sie fixieren Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen als auffällig oder verwahrlost, Sozialisationssituationen als gefährdend für die weitere Entwicklung der Sozialisanden. Pro-

bleme machen die Materie aus, mit der Jugendhilfe zu tun hat. Dabei bedeutet die Problematisierung von Verhaltensweisen oder Situationen zunächst nicht mehr, als daß Diskrepanzen zwischen sozialen Standards und faktischen Verhältnissen festgestellt werden (7).

Die Besonderheit dieses über Probleme vermittelten Umweltzugangs der Jugendhilfe wird deutlich, wenn man den Zugang, den die Institution Schule zu Kindern und Jugendlichen hat, entgegenhält.
Die Anforderungen an das Schulsystem als Teil des Erziehungs- und Bildungssystems liegen, vereinfacht gesehen, darin, Kinder und Jugendliche im Rahmen vorgegebener Ziele, Inhalte und Methoden zu sozialisieren. Die Orientierung der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler folgen diesen Vorgaben. Probleme im Klassenraum wie auch Probleme der Kinder und Jugendlichen in ihrer außerschulischen Lebenswelt sind in der Regel Randbedingungen, nicht Gegenstand schulischer Kommunikation. Während Schule also output-orientiert, nämlich an der Produktion von Qualifikationen und Zertifikaten ausgerichtet ist, und von daher die Beziehungen zum "input" - den Kindern und Jugendlichen selbst - organisiert, ist Jugendhilfe als System kompensatorischer Sozialisationshilfen input-orientiert.

Die Beziehung zu Kindern und Jugendlichen sollte von deren Problemen und Konflikten bestimmt sein. Der "output" als das Ziel der Hilfe sollte sich nur unter Rekurs auf die Problemlagen der Kinder und Jugendlichen, den "input", sinnvoll bestimmen lassen.
Gewiß bestimmen auch in der Jugendhilfe auf der Ebene praktischen Handelns routinemäßige Abläufe und Verfahren den Umgang mit Problemlagen der Klienten. Die in jüngster Zeit zahlreich durchgeführten Aktenanalysen belegen dies deutlich (8). Die Kritik an der von professionaler Ideologie und administrativer Routine bedingten Selektionen der sozialen Wirklichkeit der "Klienten" bestätigt jedoch gerade, daß die Praxis der Jugendhilfe es mit komplexen Problemkonstellationen zu tun hat, die sich routinisierter, in festgelegten Verfahren kanalisierter Behandlung sperren.
Sieht man über Verfahren des "Umweltzugangs", die sich in einzelnen Maßnahmentypen etabliert haben, hinweg auf das System der Jugendhilfe als Ganzes, dann tritt das Faktum der Abhängigkeit des Umweltbezugs von "Problemen" in all ihrer produkthaften Willkürlichkeit deutlich hervor. Keine Einrichtung oder Maßnahme der Jugendhilfe organisiert, wie dies für die

Schulen konstitutiv ist, einen altersspezifisch oder kompetenzspezifisch gesonderten Teilablauf des Sozialisationsprozesses, der Element des normalen, durchschnittlichen und staatlich organisierten Sozialisationsverlaufs wäre. Dies gilt durchgängig für Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe, sieht man einmal vom Kindergarten und vielleicht von der Jugendarbeit ab, deren Zugehörigkeit zum Jugendhilfesystem allerdings politisch, rechtlich wie auch pädagogisch-konzeptionell umstritten ist. Jeder Inanspruchnahme oder Oktroyierung einer "Hilfe" von seiten des Jugendamtes oder freier Träger geht eine "Problemindikation" voraus:
die Geburt eines nichtehelichen Kindes, die Unterstützungsbedürftigkeit einer Familie für die Sozialisation ihrer Kinder, die an der materiellen Lage der Familie oder der Auffälligkeit der Eltern oder Kinder festgestellt wird, die Auffälligkeit eines Jugendlichen, die in der Schule oder von der Polizei definiert wird, usw. Selbst verbandliche oder kommunale Jugendarbeit, oft als Teilsystem "normaler" Sozialisation begriffen (9), können ihr Funktionsverständnis, ihre sozialpädagogischen oder politischen Ansätze nur in Reaktion auf gesellschaftliche Bedingungen in Schule, Ausbildung und Beruf entwickeln, die problemhaft in Erscheinung treten.
Das bedeutet, daß Jugendhilfe trotz aller Tendenzen zur Prophylaxe und Prävention auf Probleme reagieren muß. Dies bedeutet ferner, daß die Beziehungen der Jugendhilfe zur Umwelt offen sein müssen, zumal sich Probleme durch den sozialen Wandel von Sozialisationsbedingungen ändern. Jugendhilfe konstituiert trotz ihrer selegierenden Binnenstrukturen weit weniger eine eigene "Subwelt" (10) als Schule, deren "Subwelt" ein Teil des Lebensalltags der Kinder und Jugendlichen bestimmt. Dies gilt selbstverständlich nicht für geschlossene Einrichtungen der Jugendhilfe wie etwa geschlossene Fürsorgeheime, die oft im Sinne einer "totalen Institution" (11) den Lebensalltag ihrer Insassen völlig reglementiert haben.

Die Auseinandersetzungen um Problemlagen von Kindern und Jugendlichen gewinnt für das Jugendhilfesystem im ganzen und für einzelne Einrichtungen und Maßnahmen im Hinblick auf Orientierung und Organisation des professionellen Handelns somit strategische Bedeutung (12).
"Problemlagen" von Kindern und Jugendlichen besitzen keine unmittelbare Evidenz. Die Qualität eines sozialen Problems - unter diesem Konzept wird in der soziologischen Literatur die hier verhandelte Thematik, wenn auch in einer allgemeineren Perspektive diskutiert - (13) ist einem Phänomen nicht inhärent (14), sie muß durch Kommunikation konstituiert werden. Das

bedeutet nicht, gesellschaftliche Substrate einer Problemlage, etwa eine unvollständige Familie, Armut, Alkoholismus leugnen zu wollen oder allein als Produkt von Definitionsakten betrachten zu wollen. Damit jedoch soziale Verhältnisse, Lebensbedingungen, Handlungsmuster spezifischer Personen oder Gruppen zu manifesten Problemen werden, zu Objekten gesellschaftlich relevanter Kommunikation. Dazu bedarf es spezifischer Perzeptions- und Deutungsakte. (15) Insbesondere H. BLUMER hat diesen Standpunkt der Definitionsabhängigkeit sozialer Probleme vehement vertreten (16) und zugleich mit einer heftigen Kritik an der Art und Weise verbunden, wie sich seiner Ansicht nach Soziologen mit sozialen Problemen auseinandersetzen (17). Die Anschauung, die Problemkarrieren insgesamt geben, führt nach BLUMER zu der zwingenden Erkenntnis, "daß soziale Probleme einem Prozeß der kollektiven Definition unterliegen und seine Produkte sind. Der Prozeß der kollektiven Definition ist verantwortlich für das Auftauchen sozialer Probleme, für die Art und Weise, in der sie gesehen werden, für die Art des Entwurfs eines offiziellen Plans zur Abhilfe und für die Umsetzung des Plans in die Tat. Kurz gesagt, der Prozeß der kollektiven Definition bestimmt den Verlauf und Schicksal sozialer Probleme, und zwar vom Beginn ihres Auftretens bis zu dem wie immer gearteten Endpunkt" (18).

Jugendhilfe als Sozialisationshilfe hat es mit "Sozialisationsproblemen" zu tun. Läßt sich mit diesem häufig gebrauchten Begriff eine präzisere Vorstellung von dem materiellen Substrat und dem Charakter der Produktion von Problemen verbinden, die Jugendhilfe beschäftigen?

Auch der Ausweis von Verhaltensproblemen oder Problemsituationen als "Sozialisationsprobleme" beruht meines Erachtens auf gesellschaftlichen Definitionsakten, die Ideologien und Interessen beinhalten. Die Besonderung eines sozialen Problems als "Sozialisationsproblem" bedarf somit der sorgfältigen Analyse ihrer Implikationen und Konnotationen. Dafür kann hier nur ein erster Schritt unternommen werden.
Der Bezugsrahmen "Sozialisation" kann zu Interpretationen der gesellschaftlichen Risiken dienen, die Problemsituationen beinhalten, zur Interpretation der Ursachen von Problemsituationen wie zur Konstitution von Lösungsmöglichkeiten.

- Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen werden dadurch zum Problem, daß Gefährdungen der normalen Entwicklung befürchtet werden: bei der Unvollständigkeit der Familie, bei Kriminalität der Eltern, beim schlechten Ab-

schneiden in der Schule. Bemerkenswert ist, daß für den privaten, nicht staatlich gewährleisteten Bereich der Sozialisation eine Fülle von solchen Typisierungen von Problemsituationen vorliegen und durch Jugendhilfe praktiziert werden, während sekundäre, schulische Sozialisation erst in jüngster Zeit durch die Streßdebatte, Forschungen zum Zusammenhang von Kriminalität und Schule (19) in dieser Hinsicht thematisiert wird. Das Konzept Sozialisation dient in diesem Zusammenhang als Rahmen zur Vergewisserung der Risiken, die problematisierte Situationen beinhalten. Man unterstellt, daß defizitäre Lebensverhältnisse Persönlichkeitseigenschaften hervorbringen, die späteren Anforderungen nicht genügen oder Dispositionen zu abweichendem Verhalten entstehen lassen. Aussagen über derartige Risiken implizieren eine "sozialisationstheoretische" Verknüpfung problematisierter Situationsmerkmale mit der Genese von Persönlichkeitsstrukturen ebenso wie eine Vorstellung einer risikofreien, normalen Sozialisation. Diese Vorstellung läßt sich im wissenschaftlichen Diskurs nach Maßgabe explizierter Sozialisationsziele ermitteln. Ebenso gewichtig wie die Frage nach der Übereinstimmung dieser Sozialisationsziele mit dem Potential der "Gattung" oder dem Menschenbild der Verfassung ist m. E. die Frage, welche Kriterien in gesellschaftlichen Definitionsprozessen bei der Fixierung von Manifestationen mißlungener Sozialisation angewandt werden. Soweit solche Kriterien nicht allein auf manifeste Kosten abweichenden Verhaltens rekurrieren, sondern sich auf Persönlichkeitseigenschaften beziehen, scheinen hier Minimalstandards die Schwelle öffentlicher und staatlicher Aufmerksamkeit zu kennzeichnen:

- Ein Minimum an Produktivität, das die ökonomische Selbstreproduktion des einzelnen im Rahmen der Arbeitswelt gewährleistet;
- ein Minimum an Loyalität, das den faktisch beschränkten Erfordernissen des politischen Systems an Teilhabe entspricht (20), jedoch im Gegensatz zu Produktivität und Normalität kaum individuell einklagbar ist;
- ein Minimum an Normalität im Rahmen des soziokulturellen Systems, dessen Kern die wiederum selektiv angeforderte Legalität des Verhaltens ist.

Diese Minima an Sozialisationszielen werden in der Jugendhilfe praktisch an vielen Stellen als operative Kriterien aktuell: etwa bei der Überprüfung des Erfolgs von Fürsorgeerziehung als "Legalitätsfähigkeit" (21) oder in den sozialpädagogischen Maßnahmen gegenüber Jugendarbeitslosigkeit, die

allein die schiere Anpassung der Jugendlichen an unterste Stellen in der Arbeitswelt stützen (22).
Ein wissenschaftlicher Vergleich der Standards, die im Alltagshandeln der Definition mißlungener Sozialisation zugrundeliegen, und der Standards, die in wissenschaftlicher Reflexion selbst formuliert werden, würde zweifellos viel zur Erkenntnis der faktischen Organisation von Sozialisation beitragen. Gegenwärtig läßt sich auf dieses forschungsstrategische Problem Blumers Analyse bezüglich des soziologischen Umgangs mit sozialen Problemen anwenden: die Sozialwissenschaften haben viele Anstrengungen auf die Entwicklung, Begründung und Operationalisierung von Sozialisationszielen verwandt, wenig Anstrengungen hingegen auf die Erforschung der faktischen Kriterien und gesellschaftlichen Definitionsprozesse in der Festschreibung von Erfolg oder Mißerfolg von Sozialisation.

- Sozialisationsprobleme können Probleme sein, deren Genese interpretativ auf mangelnde Sozialisation, also Defizite in Handlungskompetenzen und Handlungsdispositionen von Beteiligten zurückgeführt werden. So wird Jugendarbeitslosigkeit in den Maßnahmen der Arbeitsämter als Sozialisationsproblem dergestalt betrachtet, daß durch Förderkurse u. a. die Qualifikation der einzelnen Jugendlichen und damit ihre Marktchancen gehoben werden sollen. Auch viele sozialpädagogische Maßnahmen verfolgen durch die Inszenierung von Verhaltenstrainings für Situationen der Stellenbewerbung, für betriebliche Konflikte im Grunde die These, daß Defizite in den Handlungskompetenzen der Jugendlichen Ursachen für individuelle Arbeitslosigkeit seien. Abweichendes Verhalten wird in der ätiologischen sozialisationsorientierten Kriminalitätsforschung auf defizitäre oder abweichende Sozialisation zurückgeführt.
  Der Bezug zur Sozialisation als Ursache von sozialen Problemen muß sich auf Situationsinterpretationen stützen, die das Handeln von Personen als situationsbestimmend annehmen und dieses Handeln als in der Person des Sozialisanden strukturell angelegt begreifen. Die Grundfrage in jeder Typisierung von Problemen als "Sozialisationsprobleme" muß also sein, ob dieses Muster der Personalisierung der soziologischen Aufklärung von Situationen, Problemen, Konflikten adäquat ist.

- Sozialisationsprobleme können Probleme sein, deren Lösung auf der Ebene von Sozialisation gesucht wird, also Sozialisationsinstitutionen zugeschrieben werden, oder sozialpädagogisch gesehen, durch die Inszenierung kompen-

satorischer und/oder emanzipatorischer Lernprozesse gesucht wird. Dieser Typus von "Sozialisationsproblemen" fällt nicht notwendigerweise mit dem oben beschriebenen zusammen. Plausible Rekonstruktionen von Problemsituationen als durch mangelnde oder falsche Kompetenzen und Dispositionen der Beteiligten bedingt, müssen nicht zu Problemlösungen im Bereich des "Lernens" führen. Die gerichtliche Sanktionierung strafrechtlicher Vergehen bietet hier zahllose Beispiele. Problemlösungen im Bereich der Sozialisation werden andererseits auch gegenüber Problembereichen verfolgt, deren Entstehungsbedingungen kaum im Bereich der Sozialisation der Beteiligten liegen. Fördermaßnahmen für jugendliche Arbeitslose können zwar dem einzelnen Jugendlichen helfen und u.U. seiner Sozialisationskarriere adäquat sein, sie können bei gleichbleibenden Daten von Angebot und Nachfrage an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen nur zur Bewegung in der Verteilung der Jugendarbeitslosigkeit beitragen, keineswegs zu deren Behebung; diese Vorstellung wird durch nahezu alle offiziell mit Jugendarbeitslosigkeit befaßten Stellen suggeriert.

Der Produktcharakter von Sozialisationsproblemen bereitet auch Schwierigkeiten bei Versuchen, die Anforderungen an Jugendhilfe generalisiert zu beschreiben. Die Abhängigkeit der Phänomene selbst, der Konstituierung ihrer Begründungen, Bedingungen, Folgen und Lösungsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Definitions- und Legitimationsprozessen macht es außerordentlich schwer, Probleme der Jugendhilfe so zu klassifizieren, daß weder eine bloße Aneinanderreihung von bereits thematisierten Phänomenen erfolgt, noch zu abstrakten allgemeinen Deutungsschemata anstelle konkreter Probleme selbst, wie "Identitätskrise", "Diskontinuität" im Sozialisationsprozeß, "Partizipation", Zuflucht genommen werden muß. Diese Konstrukte beinhalten zwar durchaus Ansätze zum Verstehen und Erklären vieler Sozialisationsprobleme, verdecken jedoch in ihrer Eigenschaft als wissenschafltich konstituierte Problemdefinitionen oft die Frage, ob denn den hochtypisierten Sachverhalten auch in der gesellschaftlichen Realität von seiten der Betroffenen selbst "Problemcharakter" zugeschrieben wird.

Auch die Versuche, wie sie etwa in den Jugendberichten der Bundesregierung (23) unternommen werden, bewegen sich zwischen beschreibender Phänomenologie und analytischen, immer schon theoretisch deutenden Kategorisierungen. Stellt man, wie dies für den 3. Jugendbericht gilt, den Anspruch, unabhängig

und kritisch gegenüber den Problemaufbereitungen der Jugendhilfepraxis und -programmatik selbst einen eigenen Zugang zu der Umwelt der Jugendhilfe zu finden, stellt sich die Frage nach dem Bezugsrahmen, der gesellschaftlich aufbereitete Problemlagen kritisch zu sehen und latente Problemlagen zu entdecken erlaubt.

Sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit steht hier vor beträchtlichen Schwierigkeiten. Einmal gilt die allgemeine Kritik BLUMERS an der Nachrangigkeit wissenschaftlicher Thematisierung sozialer Probleme. Die Anerkennung eines sozialen Problems erfordert eine Interpretation dieses Problems nach Kriterien der gesellschaftlichen Relevanz, die wohl nur in Bezug auf den Prozeß der gesellschaftlichen Problemproduktion selbst als legitim ausgewiesen werden können.
Zum anderen haben einzelne Disziplinen, wie etwa die Forschungslage zu Problemlagen des "Schulstreß" zeigt (24), beträchtliche Schwierigkeiten, die problematisierten Verhaltensweisen im Kontext der Begriffstraditionen der Disziplinen abzuhandeln, ohne dadurch eine neue, von dem Alltag der Betroffenen abgehobene Wirklichkeit von Problemen zu schaffen.
Probleme sind als gesellschaftlich objektivierte Momente komplexer Prozesse, in der weiten Spanne zwischen sozialstrukturellen Bedingungen und emergenten, definierten Manifestationen zu sehen. Die allgemeinen Schwierigkeiten der Sozialwissenschaften, mit Prozessen als solchen umzugehen, führt m. E. im Umgang mit "Problemen" oft zur Konfusion von als risikoreich interpretierten Kontexten von Sozialisation und realen Problemphänomenen.
Gerade der genuine Prozeßcharakter der Entstehung und Definition sozialer Probleme, die überaus komplexe Vermittlung zwischen sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen und realen Problemphänomenen über institutionelle Problemlösungsversuche, Definitionsakte u. a. birgt die Gefahr der Verifizierung einzelner Strukturen in der Analyse der Entstehung eines Problems. Verhaltensweisen werden zu Problemen, obwohl sie subjektiv zweckmäßige Reaktionen auf Situationen darstellen. Potentiell problemerzeugende Strukturen des Sozialisationssystems, wie etwa die Erfahrungsbrüche, die im Übergang von Familie zum Kindergarten, vom Kindergarten zur Schule auftreten (25), werden als zwangsläufig zu Problemphänomenen hinführend angesehen. Im Prozeß der Entwicklung eines solchen Phänomens, etwa der Verhaltensstörungen eines Grundschulkindes, sind diese Strukturen zwar aufzuweisen, sie sind jedoch vielfach durch alltägliche Problemlösungsprozesse der Kinder und Eltern vermittelte Momente.

Meines Erachtens ist der emergente Charakter der Entstehung von sozialen Problemen, etwa das Verhältnis von institutionellen Bedingungen zu Gegebenheiten von Handlungssituationen, das Verhältnis von regelhaften Handlungsabläufen zu "Ereignissen", in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Problemen bislang zu wenig berücksichtigt worden. Analysen, die den emergenten Charakter sozialer Probleme berücksichtigen und somit den Prozeß der Problementstehung zum Gegenstand machen, sind m. E. erforderlich, um die Frage, ob Probleme als "Sozialisationsprobleme" adäquat typisiert sind, beantworten zu können.

Jugendhilfe hat in ihrer Praxis mit allen drei genannten Typen von Sozialisationsproblemen zu tun. Kennzeichnend für den Zugang der Jugendhilfe zur Sozialisation ist jedoch, daß die unmittelbare Konfrontation mit risikobehafteten Sozialisationssituationen selten ist. Problematische Strukturen werden in der Regel über problematisierte Ereignisse im Verhalten von Sozialisanden oder Sozialisatoren aktuell und müssen interpretativ erschlossen werden.

Jugendhilfe ist für unmittelbar gegebene Strukturprobleme nur im Rahmen familienergänzender und -ersetzender Maßnahmen zuständig. Hier zeigt sich ihre Geschichte (26). In diesem Tätigkeitsbereich von Strukturproblemen familialer Sozialisation liegen die Problemanforderungen noch relativ deutlich vor. Dieser Bereich von Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Pflegefamilien u. a. ist demgemäß relativ leicht nach Bedarfsaspekten zu planen.

Gegenüber Institutionen sekundärer Sozialisation hat Jugendhilfe keine institutionalisierten Möglichkeiten, Organisationsprobleme zu lösen. Problemerzeugende Strukturen, wie etwa die Regelung von Übergängen, liegen in der Verantwortung anderer Apparate. Jugendhilfe kann, um aktuelle Organisationsprobleme aufzunehmen, weder Ausbildungsplätze noch Studienplätze analog zu "Plätzen" als Ersatz für die Familie schaffen. Jugendhilfe ist hier auf die Indikation über Problemphänomene, die sich durch Kinder und Jugendliche selbst aktualisieren, angewiesen.

Bedenkt man die Konsequenzen dieses Sachverhalts für den gesellschaftlich-legitimen Zugang der Jugendhilfe zur Organisation von Sozialisationsprozessen, wird deutlich, daß Jugendhilfe Sozialisationsbezüge legitim immer nur in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Produktion von Problemen gewinnen kann. Die komplexen Prozesse sozialen Wandels in Sozialisationssystemen selbst, wie die Art und Weise ihrer Thematisierung durch Definitionsinstanzen, vermitteln die Formen und Inhalte der Auseinandersetzung, die Trägern und Professionellen im Rahmen der Jugendhilfe mit Sozialisationsverhältnissen möglich ist. Anders als die Regelagenturen Familie und Schule, die eindeutig bestimmbare Phasen und Bereiche durchschnittlicher Sozialisationsabläufe organisieren, hat Jugendhilfe darauf zu reagieren, was in Sozialisationsabläufen als problematisch gilt. Im beschränkten Ausmaß kann dies auch durch die Instanz der Jugendhilfe selbst im Rahmen gesetzlicher Regeln bestimmt werden.
Grundsätzliche Überlegungen zur Revision der gesellschaftlichen Organisation von Sozialisation, wie sie vom Bundesjugendkuratorium angestellt worden sind, verfehlen m. E. als Grundlage politischer Arbeit diesen spezifischen Charakter der Problemintervention, den Jugendhilfe hat. Sie suggerieren die Vorstellung einer Organisierbarkeit von Sozialisationsprozessen überhaupt und eine Zuständigkeit von Jugendhilfe, die den realen Zusammenhang regelhafter Sozialisation und problembezogener Intervention verfehlen.

Sozialisationspolitik als Inbegriff politischer Forderungen zur Reform des Sozialisationssystems von seiten der Jugendhilfe muß im Kontext der spezifischen Funktion gesehen werden, die Jugendhilfe hat. Das bedeutet, sie muß pragmatisch an den Problemen selbst entwickelt werden, und von diesem Ansatz die vielfältigen Bedingungszusammenhänge hinter den Problemen erschließen. Der grundlegende Schritt in der pragmatischen Konstitution von Sozialisationspolitik liegt daher in der Möglichkeit von Jugendhilfehandeln und dieses Handeln begleitender sozialpädagogischer Theorie, legitime Problemzuweisungen gleichsam in Sozialisationsprobleme zu übersetzen und deutlich zu machen, in welchem Maße Strukturen von Sozialisationsverhältnissen von Kindern und Jugendlichen an den Prozessen der Entstehung von Problemsituationen beteiligt sind oder bei alternativen Handlungsorientierungen Lösungsmöglichkeiten bieten.
Dies soll von den allgemeinen Voraussetzungen des Zugangs zu Sozialisationsprozessen her in Kapitel 4 diskutiert werden.

Versteht man Problemphänomene als mögliche Indikation von "Sozialisationsproblemen", kann man Jugendhilfe als ein potentielles System für Informations- und Aufklärungsprozesse im Rahmen organisierter Sozialisation verstehen (27). In diesem Zusammenhang wird von Bedeutung, welche Indikationsprozesse nach welchen Mustern in der Jugendhilfe selbst ablaufen. Auch sorgfältige Problemaufreihungen und -kategorisierungen im Rahmen der Sozialwissenschaften können die Analyse der faktischen Problemindikation nicht ersetzen (wohl aber einen kritischen Bezug dafür abgeben).

3.3. Problemindikation und -rekonstruktion in der Jugendhilfe

Wie kommen die Einrichtungen der Jugendhilfe überhaupt zu ihren Indikationen? Wie Klienten in Kontakt mit Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe kommen, welche Zugänge das System der Jugendhilfe zur Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen hat, ist meines Wissens bislang noch nicht explizit als Forschungsproblem thematisiert worden. Die Tatsache, daß Jugendhilfe in idealtypischer Betrachtungsweise in einer Umwelt steht, die gemäß der Vielfalt und Differenziertheit von Problemlagen von Kindern und Jugendlichen selbst hoch komplex ist, soll nicht darüber hinweg täuschen, daß im Rahmen praktischer Maßnahmen der Zugang zu,wie auch die Wahrnehmung und Interpretation von Problemen von routinierten Informationsabläufen und einfachen praktikablen Alltagstheorien bestimmt ist.

Das Problem des Zugangs des Jugendhilfesystems zur Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen ist bislang vor allem unter der Perspektive der Kritik normativer, meist strafrechtlicher Indikatoren diskutiert worden (28). Aus ihrer Geschichte trägt Jugendhilfe bis in die Gegenwart hinein die Tradition, Interventionen in Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen an Zielen der Durchsetzung geltender Normen zu orientieren. Dies belegen etwa die Inhalte des nach wie vor geltenden Indikationsbegriffs "Verwahrlosung" (29).

Würde man die der Jugendhilfe unterstellte ordnungs- und kriminalpolitische Orientierung akzeptieren (31), könnte sich Jugendhilfe bei der Lösung ihrer Indikationsprobleme getrost auf die Definitionsleistungen durch die Polizei und andere Instanzen sozialer Kontrolle verlassen; das Kriterium der

Verwahrlosung bündelt einen Satz von Kriterien sozialer Abweichung zu einem Diagnoseinstrument, das Problemlagen zu induzieren erlaubt, welche eine legale Intervention der Jugendhilfe als Kontrollinstanz erfordern. Man kann auch davon ausgehen, daß Polizei sowie Familienfürsorge als Maßnahme der Sozialarbeit über Rechtsnormen ein Großteil der Fälle der Jugendhilfe anliefern. Die Forderung, daß Jugendhilfe über eigene Zugänge zur Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen verfügen sollte, die an Kriterien gelingender oder gefährdender Sozialisation orientiert wären, ist in der alltäglichen Praxis weitgehend uneingelöst.

Versteht man Jugendhilfe als Sozialisationshilfe, die Sozialisationsprozesse in Krisen und schwierigen Verhältnissen sichern soll, erweisen sich Indikationen durch manifest gewordene Probleme von Kindern und Jugendlichen, die nach Kriterien der Normalität und Legalität definiert werden, als fragwürdig. Die Indikation von Problemsituationen über manifest gewordene Probleme ist selektiv: bei weitem nicht alle Situationen, die auch nur nach Kriterien eines "nicht auffälligen" Sozialisationsablaufs der besonderen Hilfe bedürfen, manifestieren sich "öffentlich", werden behördlicher Aufmerksamkeit transparent.

Diese Distanz zwischen inkriminierbaren Ereignissen und behördlicher Wachsamkeit kann gewiß nur unter der Voraussetzung bedauert werden, daß Interventionen der Jugendhilfe Problemsituationen nicht stigmatisierend behandeln (31) und Lösungen diskursiv zusammen mit den Betroffenen entwickeln, ohne neue Problemsituationen sekundär zu produzieren. Diese Distanz erweist sich gegenüber Interventionen, welche aus Ereignissen primärer Devianz Karrieren im Rahmen sekundärer Devianz einleiten, als für die Kinder und Jugendlichen auch im Sinne der Stabilisierung von "Normalität" als durchaus nützlich.
Eines der zentralen strategischen Probleme einer Jugendhilfe als Sozialisationshilfe ist somit die Verfügbarmachung von Zugängen, die nicht auf der Manifestation von Problemen und damit unter der Hypothek stigmatisierender Interpretationen die nicht-öffentliche Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erreichen.
Wie schwierig und zugleich strategisch bedeutsam für Jugendhilfe als Sozialisationshilfe dieser Zugang ist, läßt sich am Beispiel der Problemlage "Kindsmißhandlung" verdeutlichen. Von Polizei und Justiz inkriminierte Fälle körperlicher Mißhandlung von Kindern haben, verstärkt durch die Me-

dien, ein öffentliches Bewußtsein vom Elend dieser Kinder geschaffen. Wissenschaftliche Untersuchungen haben mit den Methoden empirischer Sozialforschung Belege erbracht, welche das Ausmaß des abstrakten, also von konkreten Ereignissen losgelösten Problems zu erschließen erlauben. Sozialarbeiter jedoch haben kaum Chancen, in aktuelle Konfliktfälle zwischen Eltern und Kindern, in denen eine Mißhandlung der Kinder droht, zu intervenieren. Rechtlich ist der Interaktionsprozeß der Familie weitestgehend von Interventionen staatlicher Instanzen abgeschirmt, faktisch bereitet selbst die Indikation eindeutig strafrechtlicher Tatbestände enorme Schwierigkeiten, die in der normativen und kommunikativen Distanz konkreter Lebensweltstrukturen (Familie, Nachbarschaft, Mietshaus etc.) zu öffentlichen Behörden liegen, die vorwiegend als Instanzen sozialer Kontrolle wahrgenommen werden.
Konkrete Problemindikationen, die präventiv vor strafrechtlichen Ereignissen der Mißhandlung ansetzen könnten, scheitern daran, daß die Fülle prognoserelevanter Variablen ein Interventionsfeld erschließen, dessen Bewältigung durch sozialpädagogische Arbeit weit außerhalb der Kapazität etwa der Familienfürsorge liegt.

Versuche zur Lösung des Indikationsproblems sind in den Ansätzen zu sehen, spezifische Instrumente und Situationen zur Information über Sozialisationsverhältnisse und -prozesse zu entwickeln und etablieren, die über die Diagnoseleistungen gängiger Praxis hinaus Indikationen von Problemsituationen erlauben. So schlägt z. B. R. LEMPP einen "Kinder-TÜV" vor (32), ein Vorschlag, welcher die Schwierigkeiten sozialisationsbezogener Indikationen von Problemsituationen verdeutlicht. Lempp versteht darunter eine periodische, verbindliche, wissenschaftlich orientierte Überprüfung des psycho-sozialen Entwicklungsstandes insbesondere von Kleinkindern. Sie soll den Zweck haben, die Selektivität des Zugangs von Institutionen der Beratung u.a. zu Eltern zu überwinden. (Im Bereich psycho-motorischer Entwicklung wie im Bereich des allgemeinen Gesundheitsstandes sind Ansätze zu einer allgemeinen Problemindikation durch die Einrichtung der Vorsorgeuntersuchungen von Säuglingen und Kleinkindern durch Kinderärzte teilweise verwirklicht. Es wäre eine dankbare Forschungsaufgabe, zu ermitteln, in welchem Maß dieser relativ breite Zugang professioneller Problemlösungskapazität zu dem privaten Bereich der Familie auch die Thematisierung von Sozialisationsverhältnissen erlaubt.)

Die Zweifel, welche der Vorschlag eines "Kinder-TÜV" weckt, verdeutlichen die Probleme allgemeiner sozialisationsbezogener Indikationen:

- Standards über optimale Sozialisationsabläufe müssen auf der Basis allgemeinen Konsenses entwickelt werden.
- Die Validität der Operationalisierung dieser Standards gegenüber alters-, status-, schichtspezifischen Differenzen muß gesichert sein.
- Rückbezüge von Daten, die am Sozialisanden gewonnen werden, auf Sozialisationsverhältnisse müssen durch wissenschaftlich gesicherte Schlußfolgerungen wie durch praktische Handlungsbezüge möglich sein.
- Der verfassungsrechtlich geschützte Privatraum familialer Sozialisation, der auch durch die einfachen Gesetze des Personensorgerechts oder Strafrechts nur minimal für öffentliche Interventionen geöffnet wird, verlangt die freiwillige Teilnahme der Eltern an solchen Handlungsbezügen.
- Die Legitimation zur öffentlichen Intervention kann nur über die Verständigung mit den Eltern u. a. erreicht werden. Problemindikationen der Jugendhilfe garantieren gerade wegen des selektiven Rechtsbezugs der Definitionsprozesse legale, wenn auch unter Sozialisationsaspekten nicht eo ipso legitime Interventionen.

Die Erstellung sozialisationsbezogener Problemdefinitionen verlangt eine Kooperation der Teilstrukturen individueller Sozialisationssysteme, Probleme dieser Kooperation werden in Kapitel 6 im Rahmen der Konkretisierung des Konzepts Sozialisationspolitik diskutiert werden. Gerade weil das Aufspüren von Situationen, in denen Betroffene, Sozialisatoren wie Sozialisanden, professioneller Hilfe im weitesten Sinn bedürfen, enorme Schwierigkeiten bringt, scheint es auch geboten, die rechtlich gestützten und routinierten Problemzuweisungen an die Jugendhilfe in ihrer Qualität als Indikatoren für "Sozialisationsprobleme" wissenschaftlich und praktisch stärker zu berücksichtigen.

Die Probleme, die Jugendhilfe zugewiesen sind, sind gesellschaftlich definierte Probleme. Sie können nicht Ausgangspunkt sozialisationsorientierter Interventionen sein, ohne daß die ihnen zugrundeliegenden Interpretationsprozesse aufgearbeitet würden. Ein Beispiel: In der öffentlichen Diskussion gibt es ein Stereotyp des jugendlichen Arbeitslosen, das Merkmale defizitärer Sozialisation - Motivationsarmut, Kontaktarmut, Kommunikationsunfähigkeit - spiegelt.

Erkennt man das Substrat dieser Typisierungen als Produkt frustrierender Schulerfahrungen, dann verlieren die Typisierungen ihren praktischen Wert. Maßnahmen, die von solchen Diagnosen ausgehen, laufen Gefahr, die Frustration der Jugendlichen durch organisierte Lernprozesse zu wiederholen (33). Eine Rekonstruktion von Problemen scheint auch aus dem Grunde zwingend, daß Jugendhilfe als Sozialisationshilfe ihre Intervention vorwiegend über die Organisation oder Hilfe bei der Organisation von Lernprozessen tätigt. Dies bedingt neben der selektiven Aufbereitung von Problemen im gesellschaftlichen Vorfeld eine interne Selektion der Problemverarbeitung, die gründlich bedacht werden muß.

Naheliegend wäre etwa für staatlich gewährleistete Hilfen für jugendliche Arbeitslose, diese mit so vielen Risiken belegte Situation aufzuheben. Dies ist aufgrund der Form der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit nur sehr begrenzt möglich. So bewegen sich Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, der Berufsausbildungsinstanzen wie auch der Jugendhilfe im Bereich der Organisation von Sozialisation und versuchen, einen Kontextbereich der Bedingungen der Problemsituation kompensatorisch anzugehen.
Damit ist eine Transformation der komplexen Problematik des Arbeitslosseins nach Kriterien einer meist impliziten "sozialisationstheoretischen" Rekonstruktion der Problemsituation und nach Kriterien einer damit zusammenhängenden pragmatischen "pädagogischen" Problemlösungstheorie notwendig, welche die externe Wirklichkeit der maßnahmeinternen Problemlösungskapazität einigermaßen anpaßt.

Die einzelnen Methoden, welche in der Jugendhilfe bei der Bearbeitung von Problemen befolgt werden, führen in der Regel zu einer weiteren Verengung des Horizontes, in dem Probleme gesehen werden können.
Diese mit Methoden verbundene Selektivität ist in der Diskussion um Jugendhilfe vor allem am Beispiel der Einzelfallhilfe (35) nachgewiesen worden. Die Verfahrensformen, die in dieser Methode fixiert sind, bestimmen auch in der Gegenwart weitgehend die Praxis amtlicher Jugendhilfe. In der Einzelfallhilfe wird der Zugang des Sozialarbeiters weitgehend auf den Kontakt zum Klienten reduziert. Der Rahmen für Problemlösungen durch Lernen ist oft auf die helfende Beziehung zwischen Sozialarbeiter und Klient selbst beschränkt, Lernender im Problemfeld ist vorwiegend der Inkriminierte selbst. Die Problemsituation wird individualisiert, die Problemlösung auf den Klienten hin personalisiert. Insoweit "Fälle" bearbeitet werden, die schon in

ihrer Problematik von Eltern, Polizei, Lehrern definiert sind, erübrigt sich eine Rekonstruktion der Problemgenese unter Bezug auf die verschiedenen wirklichkeitskonstituierenden Perspektiven der Eltern und anderer Interaktionspartner.

Gerade aber Problemlösungen, die durch das Lernen mehrerer an einer indizierten Situation beteiligten Personen und/oder Gruppen erreicht werden sollen, erfordern die Rekonstruktion eines Problems auf mehreren Ebenen. Erst in der Aufarbeitung der verschiedenen Situationsdeutungen kann sichtbar gemacht werden, welche Hintergrundstrukturen der an einer Situation Beteiligten geändert werden müssen, um Konflikte zu lösen.
Die Notwendigkeit einer eigenständigen Deutung der Problemlagen, die Jugendhilfe durch die Indikationen anderer Institutionen zugewiesen werden, ist also nicht allein im Anspruch einer eigenen normativen Orientierung (Emanzipation) begründet. Die dominierende Problemlösung über Lernen bedingt eine spezifische Rekonstruktion von Problemlagen. Politische Bedeutung gewinnt diese Rekonstruktion, wenn man Probleme, wie dargestellt, als Indikationen gesellschaftlicher Verhältnisse und deren Verarbeitung versteht. Sozialisationsprobleme eröffnen so den Zugang zur Wirklichkeit von Sozialisationsverhältnissen. In dieser Hinsicht kommt der Diagnose von Problemen über ihre praktische Bedeutung hinaus ein potentiell politischer Gehalt zu.

In diesem Zusammenhang sind die globalen Dimensionen der Rekonstruktion von Problemen nicht allein im praktischen, sondern auch im politischen Interesse zu bestimmen (36):

- Die soziostrukturelle Dimension:
  Jede Problemlage von Kindern und Jugendlichen steht in einem sozialstrukturellen Zusammenhang. Sie hat schichtspezifische, soziokulturelle, sozioökologische Kontexte, die den allgemeinsten Rahmen für das Verstehen und Erklären einer spezifischen Problemlage abgeben.
- Die institutionell bedingte Dimension:
  Problemlagen werden in der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der Regel durch institutionell bedingtes Handeln von Lehrern, Sozialarbeitern, Polizeibeamten wahrgenommen, interpretiert und in einer mehr oder weniger end-

gültigen Form definiert. Nahezu alle manifesten oder latenten Konflikte von Kindern und Jugendlichen erhalten ihre gesellschaftliche Aufmerksamkeit durch die Definition, die institutionelles Handeln ihnen gibt. Die Schule produziert ihre Schulversager, Polizeibeamte schreiben auffälliges Verhalten als strafrechtliche Tatbestände fest. Die Definitionen der Institutionen sind dabei in sich durchaus widersprüchlich.
Von besonderer Bedeutung ist daher der eigenständige Beitrag von Jugendhilfeinstitutionen (Familienfürsorge, Jugendschutz u. a.) in ihrer Definitionsmacht im Verhältnis zu der Definitionsmacht anderer Institutionen wie Schule und Polizei.

- Die Dimension subjektiver Wirklichkeit:
Zahlreiche Arbeiten zur Jugendhilfeforschung haben deutlich gemacht, daß Kinder und Jugendliche sich selbst, ihre Situation und ihre Verhaltensweisen anders sehen, als diese in Akten und Strafrechtsbeständen und auch in wissenschaftlichen Analysen zur Geltung kommen. Diese Ebene der subjektiven Sinndeutung von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihre eigene Wirklichkeit ist damit unter der Perspektive, daß Jugendhilfe gegen institutionell verbindliche Problemdefinitionen, wie sie in der Schule etwa geläufig sind, Wirklichkeit thematisieren will, von grundlegender Bedeutung.

3.4. Die Stellung der Jugendhilfe im Sozialisationssystem

Jugendhilfe als einen Teilbereich staatlich organisierter Sozialisation zu begreifen, bereitet einige Schwierigkeiten. Sie liegen in der historischen Entwicklung der Jugendhilfe selbst wie in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Funktionen der Jugendhilfe begründet.

Die Diskussion über die Funktionen der Jugendhilfe hat sich an den Punkten "soziale Kontrolle versus Sozialisation" und an der These der Randständigkeit der Jugendhilfe im Erziehungs- und Bildungswesen festgemacht.
In der politischen Diskussion (37) wird Jugendhilfe als Sozialisationsapparat verstanden. In diesem Rahmen wird auch die prospektive gesellschaftspolitische Bedeutung der Jugendhilfe verhandelt.

Trotz dieses programmatischen Funktionsverständnisses beeinflussen Kontrollmomente die Praxis der Jugendhilfe sowohl in Bezug auf Indikationen als

auch in Bezug auf die Organisation der Interventionsmuster selbst.

Die These der Randstellung der Jugendhilfe wird, soweit sie sozialisationsbezogen und nicht politökonomisch begründet wird, mit der Tatsache belegt, daß Jugendhilfe im Verhältnis zu den Sozialisationsinstitutionen Familie, Schule und Berufsausbildung im Bezug auf den Zeitpunkt der Intervention, in Bezug auf die Ressourcen, im Bezug auf Dauer und Intensität der Interaktionsbeziehungen, die sie mit Kindern und Jugendlichen organisieren kann, geringes Gewicht hat. Diese Randständigkeit kristallisiert sich in der rechtlichen Bestimmung, daß Jugendhilfe nur dann in Sozialisationsprozesse intervenieren oder Sozialisationsprozesse organisieren kann, wenn der als "normal" unterstellte Ablauf der Sozialisation prognostizierbare Risiken oder Auffälligkeiten produziert.

Die Thematik der Randständigkeit erfaßt gewiß wesentliche Strukturmerkmale von Jugendhilfe. Sie führt jedoch oft zu fragwürdigen politischen Forderungen: etwa zu der Forderung, die Randständigkeit der Jugendhilfe durch den Ausbau der personellen und materiellen Ressourcen zu beheben und Jugendhilfe zum "gleichberechtigten" Partner von Familie, Schule und Berufsausbildung im Prozeß der Sozialisation zu machen.

Solche Forderungen, die auf der Vorstellung von Jugendhilfe als einem "vierten Sozialisationsfeld" basieren, übersehen die spezifische Funktion von Jugendhilfe im Kontext der Regelagenturen von Sozialisation. Gesellschaftspolitisch ist die Stellung der Jugendhilfe meines Erachtens nur in Bezug auf diese Funktion, nicht dagegen durch abstrakte Postulate nach "Gleichberechtigung" voranzutreiben.
Die Autoren von "Mehr Chancen für die Jugend" haben die funktionale Zuordnung der Jugendhilfe zum Sozialisationssystem normativ zu lösen versucht. Sie haben Jugendhilfe die Bewältigung der Differenz zwischen gesetzten Sozialisationszielen (Autonomie, Soziabilität, Sexualität, Produktivität, Kreativität) und faktischen Sozialisationsleistungen des Erziehungs- und Bildungssystems zugewiesen. Dieses Verfahren führt jedoch durch die Beliebigkeit der Wertprämissen aus einer an der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientierten Reflexion des gesellschaftlichen Standorts von Jugendhilfe heraus.

Zutreffend ist gewiß die Tatsache, daß Jugendhilfe im Sozialisationssystem eine nachrangige Stelle insofern hat, als Anlässe zur Intervention auf den besonderen Fall verwiesen sind. Indikationen des besonderen Falls, "Probleme" von Kindern und Jugendlichen, lassen sich m. E. aber nur im Bereich des Ausfalls familialer Sozialisation so typisieren und verallgemeinern, daß Interventionen von Jugendhilfe ohne Rekonstruktion des einzelnen Problems zur Routine werden können und Jugendhilfe damit einen funktional eindeutig bestimmbaren Bezug zu Sozialisationsprozessen erhält. Die Bewältigung von "Organisationsproblemen" familialer Sozialisation ist, in welcher Form sie stattfinden mag, auch kaum bestreitbare Aufgabe der Jugendhilfe. In dem Maße, wie diese Organisationsprobleme an Problemphänomenen der Kinder und Jugendlichen selbst festgemacht werden, kann Jugendhilfe nicht als "Regelagentur" für Sozialisationsprozesse (38) verstanden werden, sondern hat die Sinnhaftigkeit und Legitimität - nicht notwendigerweise auch Legalität - der Interventionen am "Fall" selbst, seiner Thematisierung und Behandlung auszuweisen.

Die Eigenständigkeit der Jugendhilfe, ein Dauerthema der internen Diskussionen der Jugendhilfe, kann daher nicht als normativ setzbar verstanden werden in dem Sinne, daß Jugendhilfe über die oft ausschließliche Inanspruchnahme gesellschaftlicher Werte legitimiert wird. (39) Sie kann m. E. auch nicht unter Rekurs auf spezifische Funktionen in Sozialisationsprozessen von Kindern und Jugendlichen legitimiert werden, wie dies etwa in der sozialisationsbezogenen Begründung von Jugendarbeit im Rahmen der "Perspektiven für den Bundesjugendplan" des BMJFG geschieht. Dort wird die Notwendigkeit von Jugendarbeit als Teilbereich der Jugendhilfe damit begründet, daß Sozialisation in unserer Gesellschaft einen "pluralen Charakter" habe, an junge Menschen die Aufgabe stelle, widersprüchliche Erwartungen und Einflüsse zu verarbeiten. Identitätsfindung als Maßstab gelungener Sozialisation sei daher krisenanfällig: "Aus der durch ihren pluralen Charakter krisenanfälliger gewordenen Sozialisation erklärt sich die Notwendigkeit eines zusätzlichen, von jungen Menschen in hohem Maße mitbestimmten und mitgestalteten pädagogischen Feldes. Dieses Feld muß es ermöglichen, daß gruppen- und schichten-spezifische, aber auch ganz persönliche Probleme und Konflikte bei der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in ihrem gesellschaftlichen Bezug bearbeitet und gelöst werden können. Das Feld, in dem dies versucht wird, ist die Jugendarbeit". (40)

Der Mangel dieser Argumentation liegt m. E. nicht im sozialisationsbezogenen Ansatz selbst, sondern in der Folgerung, daß Identitätsfindung im Kontext widersprüchlicher Einflüsse gerade in der Jugendarbeit garantiert werden müßte. Defizite anderer Sozialisationsinstitutionen,wie etwa die Tatsache, daß die Schule wenig Chancen zur kommunikativen Verarbeitung widersprüchlicher Erfahrungen bietet, werden zu einem Funktionsverständnis der Jugendhilfe gewendet.

Es scheint also fraglich, ob sich die Funktion der Jugendhilfe im Rahmen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen allgemein, also über den konkreten Fall hinaus, als Sozialisationsfunktion, als allgemeine Funktion im Prozeß der Genese der Handlungsfähigkeit des durchschnittlichen Sozialisanden beschreiben läßt. Die Sozialisationsfunktion, also der Beitrag von Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, erschließt sich historisch und analytisch über die Funktion, welche Jugendhilfe im System staatlich organisierter Sozialisation hat. Jugendhilfe garantiert durch die Bearbeitung von "Sozialisationsproblemen", die Familie, Schule, Berufsausbildung teilweise im institutionellen Handeln produzieren und reproduzieren (41), zumindest legitimatorisch, auf der "Input"-Ebene (42) die typischen Abläufe von Sozialisation in den "Regelagenturen", indem sie dort nicht zu bewältigende Fälle auffängt. Sie sichert in diesem Zusammenhang auch die dem Staat zugeschriebene Aufgabe, gelungene Sozialisation zu gewährleisten.

Der Stellenwert der Jugendhilfe im Sozialisationsbereich läßt sich aus diesem Grunde nicht in Kategorien von Sozialisationszielen oder Kategorien spezifischer funktionaler Beiträge zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen begreifen, sondern ist durch die Institutionalisierung einer offenen Problemlösungskapazität bestimmt, deren Funktionalität für das System staatlich organisierter Sozialisation immer auch durch die Unbestimmtheit von Zielen, Zielgruppen und Methoden gegeben ist. Eine Jugendhilfe, die auch diese Variablen ihrer Interventionsmuster ähnlich wie die Schule institutionalisieren würde, produzierte gleichsam einen neuen Bedarf an unbestimmten, flexiblen Problemlösungskapazitäten für Sozialisationsprobleme.

Denn sowohl von der "materiellen" Seite als auch von dem Definitionscharakter her, sind Sozialisationsprobleme variable Größen. Einmal entstehen durch den sozialen Wandel im Bildungs- und Ausbildungsbereich neue Ausgangs

lagen für Sozialisationsprobleme. Die gegenwärtig aktuellen Problemlagen von Schulstreß und Jugendarbeitslosigkeit belegen dies anschaulich. Zum anderen unterliegt auch der gesellschaftliche Definitionsprozeß, durch den Problemlagen aufbereitet werden, wandelnden Strukturen: Werte, Interessen, "Szenen", auf denen Probleme behandelt werden, ändern sich.
Jugendhilfe hat demnach die Funktion, die Organisation von Sozialisation durch Familie, Schule, Berufsausbildung in der durch die Institutionen beanspruchten Legitimität und realisierten Regelhaftigkeit dadurch legitimatorisch und organisatorisch abzusichern, daß sie Probleme und "Fälle", die entweder die Problemlösungskapazität der Familie übersteigen (43) oder an dem geregelten Ablauf sekundärer Sozialisation scheitern, im Rahmen der Zuständigkeit des Staates "versorgt".
Geht man von dieser Funktionsbestimmung aus, erweisen sich die angestrengten Versuche der Träger von Jugendhilfe, Jugendhilfe über die Spezifikation von Zielvorstellungen und Sozialisationsleistungen als eigenständiges Sozialisationsfeld zu etablieren, als fragwürdig. Die Kataloge konstituieren keine Funktion im Sozialisationsbereich, sie geben bestenfalls einen Rahmen ab, um "Sozialisationsprobleme" gesellschaftlich zu thematisieren, Kritik an typischen Sozialisationsverläufen zu üben, wobei die Ansätze und Anlässe dieser Kritik durch Struktur und Entwicklung der Institutionen vorgegeben sind. Sie geben einen Rahmen ab, um zugewiesene Problemlagen autonom in kritischer Auseinandersetzung mit vorgegebenen Definitionen rekonstruieren zu können. Dieser Prozeß ist, wie die Maßnahmen der Jugendhilfe gegenüber Jugendarbeitslosigkeit zeigen (44),keineswegs durchgängig in allen Praxisformen festzustellen.

Jugendhilfemaßnahmen organisieren zwar in Reaktion auf Probleme immer wieder Sozialisation: Durch die Plazierung eines Kindes in einer Pflegefamilie, durch die Beratung von Eltern, durch Hausaufgabenhilfen für Grundschüler, durch Selbsterfahrungsseminare für "gestreßte" Schüler, Freizeithilfen für jugendliche Arbeitslose. Nur im Bereich familienbezogener Maßnahmen lassen sich diese Leistungen unter der Voraussetzung, daß die Problemlösungskapazität der Familien selbst gestärkt wird, als Dauerleistungen verstehen. Im Bereich sekundärer, staatlich organisierter Sozialisation liefe eine Institutionalisierung von Sozialisationsleistungen auf eine latente Strategie hinaus, die eher auf ein Problemlösungsmuster durch

institutionelle Befriedigung der Folgen von Mängeln des Systems staatlich organisierter Sozialisation abzielte als daß diese Probleme als Organisationsprobleme des Gesamtsystems thematisiert und politisiert würden.
Nicht die Problemlösungskapazität der Jugendhilfe, sondern die Problemlösungskapazität des Systems staatlich organisierter Sozialisation überhaupt sollte durch die Jugendhilfe zugewiesenen Probleme herausgefordert werden. Eine dauerhafte institutionalisierte Versorgung von Folgeproblemen der Familie, Schule und Berufsausbildung durch Jugendhilfehandeln, wie es sich in Hausaufgabenhilfen, kompensatorischer Gruppenarbeit, kontrollierenden Freizeithilfen und anderen Praxisansätzen andeutet, verhinderte gerade die Auseinandersetzung des Systems mit seinen mangelhaften Strukturen.

In einer gesellschaftspolitisch motivierten Reflexion der Funktion der Jugendhilfe im Sozialisationssystem ist freilich neben der Dimension der Versorgung von Problemen auch der Dimension der sozialisationspolitischen Verwertung dieser Probleme auf der Ebene des Gesamtsystems aufzugreifen. Jugendhilfe thematisiert Probleme in dem Maße, wie sie sozialpädagogische Problemlösungen zu organisieren versucht. Versteht man Jugendhilfe als Sozialisationshilfe, so stellt sich Jugendhilfe nicht allein als gesellschaftliche Agentur zur Organisation partieller Lernsituationen und kompensatorischer Lernprozesse dar, sondern als Agentur, die bislang vernachlässigte Dimensionen eines öffentlichen und staatlichen Verständnisses für Sozialisationsprozesse begründen kann. Dies bedeutet: Sozialisationsverhältnisse aufspürt, Sozialisationsergebnisse identifiziert, latente Aspekte von Bildung und Erziehung in den Horizont zumindest behördlicher Repräsentation bringt. Je breiter die Phänomene sind, mit denen es Jugendhilfe zu tun hat, je weniger der Prozeß der Selektion und Transformation intern zu behandelnder Fälle standardisiert abläuft, desto virulenter scheint die potentielle Funktion der Jugendhilfe als Aufklärung von Sozialisationsverhältnissen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Systems staatlich organisierter Sozialisation.

Der konkrete Ort dieser "Thematisierung" ist nicht ohne weiteres auf der Handlungsebene von Sozialarbeitern festzumachen. Viele mit Kindern und Jugendlichen befaßte Sozialarbeiter verfügen zwar über Einsichten in

die Funktionszusammenhänge "individueller Sozialisationssysteme" (45), die die Wissensbasis und legitime Gründe für eine Revision dieser Systeme bereitstellten. Häufiger werden diese Einsichten freilich durch routinierte Informationsgewohnheiten und Handlungsmuster unterbunden.
Dennoch soll "Thematisierung" von Sozialisationsprozessen und -verhältnissen hier als Systemleistung der Jugendhilfe verstanden werden. Die rechtlich fixierte Aufgabenstellung der Jugendhilfe im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation, das Selbstverständnis der Träger, die Programmatik der Maßnahmen und Einrichtungen bilden objektive Voraussetzungen für die Konstitution einer "öffentlichen" Wirklichkeit der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, die sowohl die Perspektivität privater wie institutioneller Subwelten, Familie und Schule, erweitern und relativieren können.
Die faktischen Aufklärungsprozesse progressiver Arbeitsformen werden im folgenden Kap. (4) als Teil für das Ganze genommen, das praktische Potential der Jugendhilfe wird gleichsam als Perspektive benutzt, um die gesellschaftliche Konstitution von Wirklichkeit im Bereich Sozialisation von seiten der Jugendhilfe zu diskutieren.

3.5. Exkurs: Das "System staatlich organisierter Sozialisation"

Versteht man das wissenschaftliche Paradigma "System" nicht als Realbegriff für die Verfaßtheit gesellschaftlicher Verhältnisse schlechthin, sondern als Chiffre für eine bestimmte Methode, Objekte und Erfahrungen als ein zusammenhängendes Ganzes zu betrachten, kann in verschiedenen Perspektiven von "Sozialisationssystemen" gesprochen werden. "Etwas als ein System aufzufassen, bedeutet nicht mehr, als sich dem jeweiligen Gegenstand mit bestimmten Begriffen und unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu nähern". (46) Freilich muß wohl solchen von Erkenntnisinteressen her zunächst analytisch bestimmten Systemen in der sozialen Wirklichkeit ein faktischer Zusammenhang sozialer Strukturen und Prozesse entsprechen. Im Zusammenhang dieser Arbeit scheint mir fruchtbar, anstelle der oft im "Systemjargon" (47) verwandten Begriffe "Erziehungssystem" und "Bildungssystem","System gesellschaftlich organisierter Sozialisation" (48) von einem "System staatlich organisierter Sozialisation" zu sprechen.

Als "staatlich organisiert" kann man jene Sozialisationsinstitutionen bezeichnen, deren Strukturen - Organisationsformen, finanzielle Ausstattung, Rollen und Positionen, Personal, Ziele und Inhalte u. a. - wesentlich durch Entscheidungen des politisch-administrativen Systems bestimmt und reproduziert werden, also durch Entscheidungen der Regierungen, Parlamente und Verwaltungen auf Bund-, Länder- und Gemeinde-Ebene. Das Ausmaß staatlicher Organisation reicht dabei von der nahezu vollständigen Kontrolle, der etwa allgemeinbildenden Schulen über Gesetzgebung, Rechtsverordnungen und Verwaltungsakte unterliegen, bis hin zu aufgelockerten Formen der Kontrolle etwa über freie Träger der Jugendhilfe. Diese sind durch Rahmengesetzgebung (JWG) und die darin gesetzlich verankerten Kontrollmechanismen wie Gewährleistungspflicht, Planungshoheit, Heimaufsicht, Genehmigungspflicht der öffentlichen Verantwortung überstellt.

Die Grenzen des Systems staatlich organisierter Sozialisation hin zum - fiktiven - Gesamtsystem Sozialisation lassen sich nach den Kriterien der Verantwortlichkeit für und Veränderbarkeit von Organisations- und Interaktionsstrukturen, die das politisch-administrative System hat, bestimmen. Dieser real gewiß nur schwer abgrenzbare Bereich hat sich im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung ständig erweitert.

Die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in der industriellen Gesellschaft spiegelt sich in der soziologischen Reflexion in der einstimmigen Erkenntnis, daß alle industriellen Gesellschaften "auf dem Weg von der naturwüchsigen zu der gesellschaftlich geplanten und organisierten Sozialisation" (49) sind. NEIDHARDT diagnostiziert in der Entwicklung der gesellschaftlichen Organisation von Sozialisation die Tendenz, "daß sich Sozialisationsvorgänge in zunehmendem Maße aus anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft (Religion, Politik, Wirtschaft etc.) herauslösen und sich im Rahmen eines f u n k t i o n a l - s p e z i a l i s i e r t e n S e k t o r s "B i l d u n g" verselbständigen" (50).
Dieser Prozeß der Differenzierung, Spezialisierung, Institutionalisierung und Professionalisierung ist in der Geschichte der deutschen Gesellschaft, durchaus im Gegensatz zu anderen industriellen kapitalistischen Gesellschaften, im Rahmen überwiegend staatlicher Organisation abgelaufen. Das allgemeinbildende wie auch weitgehend das berufsbildende Schulwesen sind in unserer Gesellschaft nahezu durchgehend staatlich organisierte und kontrollierte Institutionen.

Insbesondere die Ausdehnung der Schule in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht hat die Bedeutung des Staates im Prozeß der Sozialisation erweitert.

Zeitlich hat sich die Verschulung der Lebensalter sowohl in die vorschulische Kindheit als auch in die Adoleszenz hinein ausgedehnt. Bedingt durch die Verlängerung der Schulzeit im Rahmen einzelner Schularten (9. und 10. Schuljahr in Hauptschulen) wie die stärkere Frequentierung weiterführender Schulen gehen mehr Jugendliche heute zur Schule als je zuvor. Zugleich hat durch die Ausweitung der Stundenpläne an allen Schulformen die zeitliche Beanspruchung des Alltags der Kinder und Jugendlichen zugenommen. Sachlich ausgedehnt hat sich das Schulsystem durch den Prozeß der Subsumtion des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unter das System schulischer Sozialisation. Dieser Prozeß hat zu einer Ausdehnung des Lernstoffes an den Schulen geführt, die primär an der Erweiterung der Wissensgebiete durch das System der Wissenschaften orientiert war (51). Sozial hat das Schulsystem vor allem durch seine vielfach konstatierte Funktion der Auslese und Verteilung von differentiellen Chancen des Status-Erwerbs an Bedeutung gewonnen - ungeachtet der kritischen Diskussion über die tatsächliche Funktion des

Schulsystems als Plazierungsinstanz (52). Dies wird in der gegenwärtigen Situation der relativen Ausbildungs- und Arbeitsplatzverknappung an gesellschaftlichen Problemzusammenhängen wie numerus clausus, Schulstreß, Jugendarbeitslosigkeit deutlich (53).

Auch Jugendhilfe obliegt staatlicher Verantwortung, wenn auch in differenzierteren Formen als das unmittelbar verwaltungsabhängige Schulwesen. Die Jugendämter als "öffentliche" Träger von Jugendhilfe stehen im Rahmen von Bundes- und Landesgesetzen in kommunaler Selbstverwaltung. Wohlfahrts- und Jugendverbände sind als "freie" Träger der Jugendhilfe zwar autonom, faktisch haben sie den Status "halbstaatlicher" Organe. (54)
Der Sozialisationsprozeß als gesellschaftlich organisierter Prozeß stellt sich in unserer Gesellschaft mithin in den institutionellen Grundlagen vorwiegend als Prozeß in staatlicher Regie dar. Die Institution Familie ist neben intermediären Organisationen wie Vereinen, Verbänden sowie informellen Gruppen zwar einerseits stabiles Residuum "privater" Organisation von Sozialisation, andererseits wird familiale Sozialisation zunehmend mehr Objekt mittelbarer, ergänzender oder kompensatorischer staatlich organisierter oder zumindest geförderter Maßnahmen. (55)
Das politisch-administrative System hat somit über unmittelbare Organisations- und Interventionsmöglichkeiten wie über mittelbare flankierende Maßnahmen den Sozialisationsprozeß tendenziell "staatlicher Globalregulierung" unterworfen. (56) Der Prozeß der Ausdehnung dieser globalen Regulierung ist, wie das Schicksal der Berufsbildungsreform zeigt (57),noch nicht am Ende angelangt und produziert heftige Konflikte (58).
Die Gründe, von einem "System staatlich organisierter Sozialisation" zu sprechen, liegen jedoch nicht allein im Ausmaß staatlicher Globalregulierung von Sozialisationsprozessen. Sie liegen auch darin, daß dem Staat als politisch-administrativem System m. E. zunehmend im funktionalen gesellschaftlichen Teilbereich "Sozialisation" über gesellschaftliche Erwartungen Problemlösungen zugemutet werden, die sich nicht unmittelbar an Institutionen selbst, sondern an den Staat im Ganzen als Sozial- und Interventionsstaat richten. Das politisch-administrative System wird als Garantie- und Gewährleistungsinstanz für die Organisation von Sozialisationprozessen wie für die Intervention in Sozialisationsprozesse betrachtet.
Gerade an der Stützung familialer Sozialisation läßt sich das Verhältnis des Staates als ein Legitimationserwartungen ausgesetzter Garant für Sozialisationsprozesse gegenüber der Gesellschaft deutlich machen.

Wenn Sozialisationsprozesse problematisiert werden, wie dies am Prozeß familialer Sozialisation im Bezugsrahmen gesellschaftspolitischer Prinzipien wie Chancengleichheit geschieht (59), dann richten sich politische Forderungen nie an die Familien selbst; auch wenn politische Forderungen beinhalten, daß die Erziehungsfähigkeit der Familie verbessert werden soll, sind diese Forderungen nahezu unausweichlich an den Staat adressiert. Die konservative Umsetzung sozialisationsbezogener familienpolitischer Forderungen unterscheiden sich von progressiver Umsetzung nur darin, daß stärker Maßnahmen gefordert werden, welche die Bedingungen sozialisationsrelevanter Interaktionen der Familie verbessern sollen (60), während Forderungen sozialdemokratischer orientierter Organisationen stärker substitutive Sozialisation in öffentlichen Einrichtungen beinhalten (61).

Parallel und teilweise in engen Zusammenhängen mit der Tendenz der Ausweitung von staatlich organisierter Sozialisation lassen sich - mit aller Vorsicht, die bei der Diskussion gesellschaftlicher Trends, die kaum von empirischer Forschung erreicht werden, geboten ist - im Problemfeld Sozialisation Entwicklungen ausmachen, welche die Rolle des Staates als Gewährleistungsgarant für gelungene Sozialisationsprozesse weiter verstärken.

Gesellschaftliche Problemkomplexe wie das Problem der Arbeitslosigkeit, der Kriminalität, das Problem der Armut, sind herkömmlich durch Formen staatlichen Handelns im Rahmen von Sozialpolitik und Sozialarbeit definiert und beantwortet worden. Diese Antwortmuster waren an Prinzipien der materiellen Kompensation oder Repression ausgerichtet. Gerade Sozialarbeit jedoch scheint sich nach der These von PETERS in einem Übergang von mehr repressiven zu restitutiven, auf Lernen zielende Formen der Verhaltenskontrolle zu befinden (62). Betrachtet man die Aufgaben, die Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik etwa im Rahmen der institutionellen Reaktion auf Jugendarbeitslosigkeit zugewiesen werden (63), scheint diese These plausibel. Dies bedeutet, daß Sozialisation in doppelter Hinsicht, als Interventionsebene und Bezugsebene, zum Medium sozialpolitischer und sozialfürsorgerischer Arbeit wird. Einmal wird die Lösung von Problemen sozialer Ungleichheit zunehmend auf die Organisation von Lernprozessen für betroffene Personen - Bewohner einer Obdachlosensiedlung, Arbeitslose, Straffälliggewordene - verlagert. Maßnahmen beziehen sich über die partielle Änderung von Lebensbedingungen hinaus unmittelbar auf die betroffenen Personen, ihre Einstel-

lungen und Kompetenzen. Zum anderen verliert in dem Maße, wie Sozialarbeit vom Bezugsrahmen "Daseinsfürsorge" zum Bezugsrahmen "Sozialisationshilfe" sich entwickelt, das Feld der kompensatorischen Sozialpolitik seine Bedeutung als Politisierungsebene traditionell fürsorgerischer Themen. Bildungspolitik und Ausbildungspolitik, sozialisationsbezogene Familienpolitik scheinen stärker im funktionalen Zusammenhang mit kompensatorischer Staatstätigkeit zu geraten.

Akzeptiert man diese Tendenz, die hier nur hypothetisch angedeutet werden kann, dann sind auch Konsequenzen für die Interdependenz der Teilsysteme staatlich organisierter Sozialisation zu erwarten. Diese Interdependenz des staatlich organisierten Sozialisationssystems ist in der Bündelung von Erwartungen an Interventionsleistungen an den Staatsapparat zunehmend gefordert, sie liegt auch darin begründet, daß Schule, Heime, überbetriebliche Lehrwerkstätten vom Standpunkt politischer Gestaltung her als Zusammenhang verstanden werden können. Gewiß liegt die Zuständigkeit für Teile des staatlich organisierten Sozialisationssystems bei unterschiedlichen Körperschaften: Die Länder steuern das allgemeinbildende wie berufsbildende Schulsystem, die Gemeinden sind unmittelbar über das Jugendamt für die Jugendhilfe zuständig. Diese Verteilung von Steuerungsmöglichkeiten relativiert sich jedoch durch die etwa im Gegensatz zu privaten Sozialisationsinstanzen gegebene Chance, durch Planung (vgl. BLK für Bildungsplanung, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), Konferenz der Jugendminister der Länder, Konferenz der Obersten Landesjugendbehörden) und Koordination die verfassungsmäßig gegebenen Steuerungsmöglichkeiten kooperativ und integrativ zu nutzen.

Die in den genannten bildungspolitischen Organen veranschaulichte Tendenz, die Steuerungsmöglichkeiten des politisch-administrativen Systems zu erhöhen und zu konzentrieren, berührt vor allem die Bewältigung der Durchlaufströme durch die Bildungsinstitutionen. Im Verhältnis zum Aufbau zentralisierter, vertikaler, über den Sozialisationsinstanzen stehender Organe ist die horizontale Koordination und Kooperation zwischen den Systemen staatlich organisierter Sozialisation auf Regional- und Lokalebene kaum entwickelt. Die qualitative Steuerung von Sozialisationsprozessen unter einer Vielzahl von Lernorten (64) bedürfte freilich der Konzeptionen, die sich auf Inhalte des Prozesses der Sozialisation, weniger auf statusvermittelnde Produkte wie Berechtigungen etc. beziehen.

Bezugspunkte für diese Inhalte sollen im folgenden Kapitel diskutiert werden.

4. Organisations- und Thematisierungsmuster staatlich gewährleisteter Sozialisation

Jugendhilfe hat es legal mit problematisierten Situationen und Ereignissen im Alltag von Kindern und Jugendlichen zu tun. Über problematisierte Situationen und Ereignisse erschließt sich der Jugendhilfe "Wirklichkeit".
Da diese Wirklichkeit in dem Maße, in dem Jugendhilfe immer auch Sozialisationshilfe zu leisten beansprucht, Wirklichkeit von Sozialisationsverhältnissen ist, vermittelt Jugendhilfe Ansätze für die Erschließung von Sozialisationsverhältnissen, die im Rahmen der staatlichen Organisation von Erziehung und Bildung vor allem gegenüber dem dominierenden Sozialisationsverständnis der Schule neue Relevanzbereiche eröffnen.
Unter einem Relevanzbereich soll hier der Bereich von Gegebenheiten und Verhaltensweisen vorhanden werden, der für eine bestimmte Interessensphäre von Bedeutung ist. Man kann annehmen, daß diese Interessensphäre im Bereich sekundärer Sozialisation im Kern durch institutionelle Vorgaben - die Rolle des Lehrers, die Rolle des Sozialarbeiters - bestimmt wird. Damit sind nicht die kognitive Repräsentationen von Lebens- und Sozialisationsverhältnissen im Kopf von Lehrern oder Sozialarbeitern angesprochen; Lehrer sind etwa nach der Untersuchung von BRUSTEN und HURRELMANN (1) über das allgemeine Ausmaß delinquenter Handlungen bei Schülern gut informiert; diese Informationen sind jedoch für ihr institutionelles Handeln, die Inszenierung zweckrationaler, personindifferenter Lernprozesse, nur am Rande von Bedeutung.

Die Bedeutung der Jugendhilfe für die öffentliche Thematisierung von Sozialisationsverhältnissen läßt sich verdeutlichen, wenn man den Zugang der Jugendhilfe zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit den Formen der Organisation von Sozialisation durch die Institution Schule in Beziehung setzt. Dieses Verfahren kann an dieser Stelle über relativ abstrakte und allgemeine Aussagen nicht hinausgelangen. Die damit gegebene Allgemeinheit scheint jedoch insofern gerechtfertigt, als gerade die allgemeinen Prinzipien der Organisation von Sozialisation im Konzept "Sozialisationspolitik" Beachtung finden müssen.
Jugendhilfe wird in diesem Zusammenhang als ein System von Einrichtungen und Maßnahmen gesehen, das aufgrund seiner legalen Aufgabenstellung wie aufgrund seiner potentiellen, gewiß nur punktuell aktualisierten Praxis gesellschaftlich Voraussetzung und Anlaß ist, Sozialisation anders zu sehen, als dies durch die Organisation von Bildungsprozessen in den Schulen nahe-

gelegt ist; anders, als dies in den dominanten "anerkannten Kampfstätten der öffentlichen Diskussion" (2), aber auch in den Sozialwissenschaften (3) geschieht. Jugendhilfe erschließt solchermaßen "neue" soziale, zeitliche sachliche Dimensionen am Problembereich Sozialisation für ein öffentliches, mehr noch für ein staatliches Verständnis von Sozialisation.

4.1. Organisation vs. Intervention und Reflexion

In der sozialen Dimension obliegt der Institution Schule eine andere Funktion als Einrichtungen der Jugendhilfe, die anderen Organisations- bzw. Interventionsmustern entspricht.
Das gegenwärtige Schulsystem ist Ergebnis eines historischen Prozesses der zunehmenden öffentlichen Organisation der Sozialisation zumeist in staatlicher Regie. Als Institution garantiert das Schulsystem zusammen mit den basalen Sozialisationsleistungen der Familie die Reproduktion der Gesellschaft in der Dimension der Vergesellschaftung der "inneren Natur". Ein differenziertes System von Zertifikaten, das an ein zunehmend differenzierteres System von Lehrplänen und Prüfungen gebunden ist, symbolisiert die Tatsache, daß Kinder und Jugendliche mehr oder minder erfolgreich für das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden. Das Schulsystem organisiert also, mittels der dafür zweckbestimmten Unterrichtsstrukturen wie über seine eigene soziale Organisation, Sozialisationsprozesse. Reflektiert, also Gegenstand einer auf sozialisatorische Interaktion rückbezogenen Kommunikation wird in der Schule Sozialisation nur im bescheidenen Ausmaß. Selbst die Thematisierung latenter Sozialisationsabläufe in der Schule, die in der Diskussion um den "heimlichen Lehrplan" (4) wohl weniger im Alltag der Schule selbst als in der wissenschaftlichen Diskussion vollzogen wird, beschränkt sich auf die Reflexion der Sozialisationseffekte, welche die bürokratische Organisation selbst, Interaktionssituationen im Unterricht sowie schulische Rituale haben (5).
Lernbedingungen und Curricula der Schule werden weitgehend durch Entscheidungen des politisch-administrativen Systems gesetzt. Diese Verfahren, obwohl selbst rechtlich in Frage gestellt, gewährleisten die Strukturen, die schulisches Lernen bestimmen. Sie garantieren die Legalität, sowie im Bewußtsein der meisten Beteiligten und Betroffenen auch die Legitimität schulische Sozialisation.

Jugendhilfe interveniert in Lebensverhältnisse und Lebensvollzüge von Kindern und Jugendlichen. Sie verändert Sozialisationsverhältnisse. Eine Heimeinweisung ersetzt Lebensverhältnisse in der Familie durch Lebensverhältnisse in Heimen; über Beratung werden Handlungsweisen und Handlungsdispositionen von Eltern zu beeinflussen versucht. Den Interventionen liegen "Probleme" zugrunde. Der besondere Fall, der nach Maßgabe rechtlicher Normen und herrschender praxisleitender Theorien Interventionen veranlaßt, muß gegeben sein.

Gewiß wird etwa durch die Organisation des Alltags von Kindern und Jugendlichen in Heimen Sozialisation in einer gleichsam totalen Form zu praktizieren versucht. Heime werden in der Nähe der von GOFFMAN analysierten Lebensform einer "totalen Institution" gesehen (6). Neben Einrichtungen wie Heime finden sich jedoch im Spektrum der Praxisformen von Jugendhilfe Einrichtungen und Maßnahmen, die Sozialisation nicht organisieren, sondern kommunikativ thematisieren. Solche Praxisformen sind alle Formen der Beratung und Bildung: Erziehungsberatungsstellen, die verschiedene Formen der Jugendberatung, von der Intention der Maßnahmen her betrachtet auch die Praxisformen der Erziehungsbeistandschaft. Die Interventionsmuster dieser Praxisformen bestehen darin, Sozialisationsprozesse in Kommunikation mit Sozialisatoren und Sozialisanden bewußt zu machen und Verhaltensänderungen dadurch zu bewirken, daß "reflexive" Lernmöglichkeiten organisiert werden. Auch Einrichtungen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe, wie verbandliche Jugendgruppen oder Jugendzentren, bieten Ansätze, Sozialisation zu thematisieren. (7)

Die "reflexiven", sozialisationsbegleitenden Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe haben einen anderen Zugang zu Sozialisationsprozessen von Kindern und Jugendlichen als Sozialisation organisierende Maßnahmen. Ihre Aufgabe liegt weniger in der Umsetzung programmierter Lernziele und Lerninhalte in Qualifikationen als in der Rezeption und Verarbeitung von Konflikten, die interpretativ in Zusammenhang mit Sozialisationsabläufen gebracht werden. Damit wird der Jugendliche nicht als spezifischer Rollenträger mit spezifischen Lernanforderungen und Lernfähigkeiten aktualisiert, sondern als "Sozialisand" im weiteren Spektrum seiner Interaktionszusammenhänge gesehen. Die Typisierung von Konflikten etwa durch die Etikettierung "Verhaltensstörung" in der Erziehungsberatung erzeugt gleichsam eine Orientierung professioneller Aufmerksamkeit an der Persönlichkeit des "Klienten", ihrer Lebens-

welt und ihrer biographischen Geschichte.
Sozialisation wird so in der Jugendhilfe tendenziell Gegenstand der Kommunikation, die der Aufarbeitung und Lösung von Problemen dienen soll. Est in der Abfolge dieser Thematisierung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen organisiert Jugendhilfe Sozialisationsprozesse, ohne die durch die Indikation dieser Prozesse konstituierte Abhängigkeit von vorgängigen oder synchronen Sozialisationsprozessen aufgeben zu können.

Professionelles Handeln in der Jugendhilfe ist auf gesellschaftliche Wirklichkeit außerhalb des Amtes, der Dienststelle bezogen. Wenn auch diese Wirklichkeit selektiv verarbeitet wird, bleibt sie doch als gegenständlicher, oft irritierender Hintergrund des Klienten erhalten. Allgemeine Zielbestimmung der Jugendhilfe ist, Hilfe für die Bewältigung dieser Wirklichkeit zu leisten. Selbst die Interventionsform des geschlossenen Heimes, das als zentrale Institution alle Lebensvollzüge der Insassen zu reglementieren versucht, und durch die Isolation von anderen Lebensweltbezügen die ursprüngliche Wirklichkeit des Jugendlichen durch die organisierte des Heims gerade substituieren will, vermag diese in der Regel nur auf Zeit zu unterdrücken. Jugendliche werden nach der Fürsorgeerziehung wiederum mit den Problemen ihres "Milieus" konfrontiert. Der Erfolg professionellen Handelns läßt sich zwar im Rahmen der Institution durch Surrogate wie die gute Anpassung der Kinder an das Heimleben pragmatisch definieren, faktisch jedoch stellt er sich allein im Verhältnis des Klienten zu seinem "Milieu" her. Bewährungsuntersuchungen, nicht selten von Trägern selbst angestellt, versuchen diesen Wirklichkeitsbezug zumindest zur Legitimation der Maßnahmen zurückzuholen (8).
Damit ist Jugendhilfe in der Beziehung zu Sozialisationsverhältnissen auf Aspekte verwiesen, die in der Mitgliedsrolle des Schülers zwar als Bedingungen der Validierung der Rolle nicht faktisch ausgeblendet werden können, im Rahmen der Organisation Schule jedoch kommunikativ weitgehend unberücksichtigt bleiben. (9)

4.2. Verdrängung vs. Behandlung von Sozialisationsproblemen

Obwohl Jugendhilfe nur partiell und punktuell in Sozialisationsprozesse interveniert und in bezug auf die materiellen und personellen Ressourcen gegenüber dem Schulwesen, das zunehmend den Alltag der Kinder und Jugendlichen bestimmt, eine marginale Bedeutung hat, realisiert Jugendhilfe im Rah-

men individueller Sozialisationsprozesse eine umfassende staatliche Zuständigkeit und "Verantwortlichkeit". Demgegenüber organisiert die Schule zwar die Grundstruktur von Sozialisationskarrieren in unserer Gesellschaft, bleibt jedoch den Krisen und Problemen ihrer individuellen Abläufen gegenüber relativ indifferent.

In der BRD besteht eine gesetzlich geregelte Pflicht, in die Schule zu gehen. Das faktische Recht, Schulen zu besuchen, ist jedoch an die Rollenerwartungen gebunden, mit denen Schulen vor allem im Bezug auf Leistung und Disziplin Standards festlegen, welche die Zugehörigkeit regeln. Die Leistungsbewertung in der Schule ist Grundlage der Differenzierung von Schülern im Rahmen einzelner Klassenverbände, sie entscheidet über Durchlaufen und Verbleiben der Kinder und Jugendlichen in einer Schulform und Schulstufe, über den Wechsel von Schulstufen und -formen bis hin zur Einweisung in Sonderschulen. "Abfallende" Schulkarrieren sind, wie die Ergebnisse der Arbeiten über Kriminalität in der Schule (10) zeigen, begleitet und bedingt von einer Kohärenz von Leistungsbewertung und allgemeiner sozialer Bewertung der Schüler. Sie erscheinen nicht allein als Leistungskarriere und sind nicht allein durch Leistungsschwächen der Schüler bedingt.

Die Schulordnung der Länder geben ein anschauliches Bild, wie Konflikte zwischen Schüler und Schulpersonal in den rechtlichen Ordnungen konzipiert werden und welche Konfliktlösungsmechanismen in Schulen zur Verfügung stehen. (11) Ein Zitat aus der für alle Schulformen des Freistaats Bayern geltenden Allgemeinen Schulordnung: "Jeder Schüler hat sich so zu verhalten, daß die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Er hat alles zu unterlassen, was den Schulbetrieb oder die Ordnung der von ihm besuchten oder einer anderen Schule stören könnte. Das außerschulische Verhalten des Schülers unterliegt nur insoweit der Würdigung durch die Schule, als es die Verwirklichung der Aufgabe der Schule gefährdet ... Im Rahmen des Schulverhältnisses hat der Schüler den Anordnungen des Schulleiters, der Lehrer und Lehrpersonen zu folgen, denen bestimmte Aufgaben in der Schule übertragen sind". (12)
Wird die schulische Ordnung gestört, kann ein Katalog von Strafen gegen den Schüler angewandt werden, die sich in ihrer Sanktionswirkung verschärfen. Solche Strafen sind: der Verweis, der verschärfte Verweis, der Ausschluß für 3 - 6 Unterrichtstage, die Versetzung in eine Parallelklasse, der Ausschluß für 2 - 4 Wochen, die Androhung der Entlassung, die Entlassung, der Ausschluß von allen Schulen derselben Schulart und letztlich der

Ausschluß von allen Schulen mehrerer Schularten. (13)

In der Bewertung der Funktion dieser und anderer Konfliktregelungen, kommen HECK und TSCHAMPA zu dem Ergebnis, daß Konflikte in der Schule immer gegen den Schüler gewandt werden: "Hier ist immer der Schüler Verursacher des Konflikts, nur ihm unterstellt man potentiell abweichendes Verhalten". (14) In den vorgesehenen Verfahrensabläufen kommt Kindern und Jugendlichen (entgegen den strafrechtlichen Bestimmungen sind im Rahmen der Schulordnung auch Kinder unter 14 Jahren "strafmündig") eine Objektrolle zu: "Der Schüler ist eine von seinem Besitzer (den Eltern) in der Schule abgestellte "Sache", ein Objekt, dessen Entfernung verlangt werden kann, wenn der Besitzer der Sache "für die Schule nicht mehr würdig erscheint" und demnach ein - von der Schule selbst definiertes - "Problem" darstellt. Durch Stornierung des Aufbewahrungsvertrages für die "Sache" löst die Schule ihre Probleme mit dem Besitzer". (15)

Resümierend läßt sich feststellen, daß Schulen und Schulverwaltungen das Interesse an der Geltung und Durchsetzung ihrer Normen sowie den relativ konfliktfreien Ablauf der Interaktionsprozesse im Rahmen dieser Normen v o r die Interessen stellen, die in Konfliktfällen im Hinblick auf individuelle Sozialisationsabläufe formuliert werden können. Ein Ausschluß vom Unterricht, das Versetzen in eine andere Klasse, gar der Ausschluß vom Besuch weiterführender Schulen gefährden soziale Beziehungen der Kinder und Jugendlichen. Sie gefährden den individuellen Sozialisationsprozeß als Qualifizierungs- und Plazierungsprozeß. Die Institution Schule produziert durch die Anwendung ihrer Ordnungsmittel Sozialisationsprobleme.
Diese Sozialisationsprobleme werden nicht mehr dem institutionellen Verantwortungsbereich zugeordnet, sondern gleichsam "privatisiert" oder an andere Instanzen weitergegeben. Sie werden häufig zur Aufgabe von Jugendhilfe, sei es in Form psychosozialer Beratung in den Schulen, in Form von Elternberatung, in Form der Übernahme von "Fällen" in öffentliche Erziehung. Fallanalysen von Fürsorgekarrieren zeigen häufig eine Form der Zusammenarbeit von Schulen und Jugendhilfe, in der Jugendhilfemaßnahmen durch die Schule dahingehend instrumentalisiert werden, daß "Fälle", die mit den Ressourcen der Schulen, insbesondere der Pflichtschulen, nicht mehr bewältigt werden können, an die Jugendhilfe abgeschoben werden. Diese vermag durch das Mittel der Heimeinweisung die "Fälle" tatsächlich aus der "Welt" der Institution Schule zu schaffen.

Jugendhilfeeinrichtungen, insbesondere Heime, haben ähnlich wie Schulen, jedoch ohne deren rechtliche Grundlagen, interne Ordnungen. Die repressiven Funktionen dieser Ordnungen gegenüber Jugendlichen sind oft angeprangert worden. Rigide Anstaltsordnungen bilden den normativen Kontext, in dem Anpassungsprobleme der Jugendlichen gleichzeitig definiert und sanktioniert werden und Fürsorgekarrieren als Abfolge von Einweisungen in zunehmend repressivere Anstalten vorangetrieben werden.
Selbst dieses als "Verschärfungszusammenhang" diskutierte Phänomen zeigt jedoch im negativen, daß die Jugendhilfe als System Jugendliche kaum ausschließen kann und damit durch die rechtliche Annullierung von "Mitgliedschaften" interne Konflikte abdrängen kann.
Jugendhilfe hat durch alle Maßnahmen hindurch eine "Verantwortlichkeit" für Biographien und Sozialisationskarrieren. Konflikte in Einrichtungen, Mißerfolge von Maßnahmen können nicht als Anlaß zum Abbruch sozialer Beziehungen genommen werden. Sie verschärfen die Intervention nicht allein in der Dimension der Repressivität der Lebensverhältnisse, in die Jugendliche plaziert werden, sondern auch in der Intensität (von Gesprächsberatungen zur Therapie - am Ende von Einrichtungen steht im Entwurf für ein Jugendhilfegesetz das "sozialtherapeutische Zentrum") und Extensität der Beziehungen (von der Maßnahme vor Ort zur Heimeinweisung). Damit im Zusammenhang steigen die Kosten, welche Interventionen erbringen.

Die Grenzen der "Zuständigkeit" der Jugendhilfe werden m. E. durch Prozesse der Kriminalisierung und Psychiatrisierung gezogen. Diese Grenzen sind fließend, sie beenden zudem nicht die Zuständigkeit des Staatsapparats für Lebensläufe. Die Verurteilung eines Jugendlichen zu einer Jugendstrafe überweist den Jugendlichen zwar vom amtlichen Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe dem Zuständigkeitsbereich der Justiz.
Die Ideologie der Resozialisierung wird jedoch auch in Vollzugsanstalten für Jugendstrafen gehegt. Der Staat hat auch im Strafvollzug noch die Rolle des Garanten gelungener Sozialisation, auch wenn dieses Funktionsverständnis durch die Form des Vollzugs kaum eingelöst werden kann und viele Möglichkeiten zur Abweisung der damit verbundenen Legitimitätserwartungen offenstehen. Rechtlich jedoch wird Jugendstrafe als Maßnahme der Resozialisierung verstanden. Der Diskussionsentwurf für ein Jugendhilfegesetz 1973 sah den Abbau der strafrechtlichen Behandlung von Delikten Jugendlicher zugunsten von Sozialisationshilfen im Rahmen der Jugendhilfe bis auf die Ausnahme schwerer Delikte vor. (16)

Eine andere, fließende Grenze der Jugendhilfe ist gegenüber dem Bereich der Psychiatrie zu ziehen. Psychiatrische Einrichtungen, wie Heil- und Pflegeanstalten, verwalten gewiß viele Insassen, die aus Einrichtungen der Jugendhilfe aufgrund psychiatrischer Definitionen ihre Defizite abgegeben worden sind. Jedoch auch in Bezug auf psychiatrische Anstalten obliegt es dem Staatsapparat, Rehabilitation zu gewährleisten.

Jugendhilfe organisiert also ein System von Interventionen, das sich nicht von Sozialisationskarrieren distanzieren kann, auch wenn in der Praxis durch Jugendhilfehandeln eher kriminelle Karrieren begünstigt als Sozialisationshilfen zur Emanzipation des einzelnen aus Abhängigkeiten geleistet werden.(17) Diese Verantwortlichkeit für Sozialisationskarrieren ist rechtlich gesichert. Im Diskussionsentwurf zu einem Jugendhilfegesetz von 1973 ist in § 1 der subjektiv-öffentliche Rechtsanspruch auf Erziehung jedes einzelnen Kindes verankert; faktisch garantiert wird dieser Anspruch durch Gewährleistungsverpflichtungen im Rahmen des Katalogs einzelner Maßnahmen der Jugenfhilfe.(18) Diese Verpflichtungen begründen eine Verantwortung des Staates gegenüber Sozialisationsabläufen, die sich völlig von dem Verhältnis der Institution Schule zur Sozialisationskarriere des einzelnen unterscheidet.

Bedenkt man, daß sich das Ausmaß staatlichen Engagements bei mißlingenden Sozialisationskarrieren verschärft und selbst ein Abbruch sozialisationsorientierter Intervention durch die völlige Entmündigung des einzelnen in einer Strafanstalt oder einer Heil- und Pflegeanstalt hohe gesellschaftliche und staatliche Kosten verursacht, scheint die These plausibel, daß Jugendhilfe in ihrer Praxis einen "Sachzwang" zu einer wirksamen Sozialisationspolitik verdeutlicht. Sozialisationspolitik als bildungs- und gesellschaftspolitische Orientierung kann als Konzept der Reorganisation staatlich organisierter Sozialisation verstanden werden, das an ein diesem System "immanenten" Interesse an sich selbst (19) anschließt. Dieses Interesse ist an eine ökonomisch "billige" und legitimatorisch "machbare" Bewältigung der Aufgabe gebunden, "normale" Bürger im Sinn der oben dargestellten Sozialisationsminima hervorzubringen. (20) Die Inhalte der damit verbundenen Reformen mögen gemäß den Forderungen, wie sie durch Pädagogen auf der Basis kritischer, von Werten und Normen geleiteter Analysen erhoben werden, verschieden sein.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, daß der gesamte Bereich der Jugendhilfe, wie, damit in Zusammenhang, das staatlich organisierte Sozialisationssystem dringend der Kosten-Nutzen-Analysen bedarf, wie sie für Teile des Bildungs- und Ausbildungssystems schon bestehen. (21) Kosten-Nutzen-Analysen sind im Sozialisationsbereich unter dem Aspekt der staatlichen Beanspruchung durch verschiedene Verläufe individueller Sozialisationskarrieren bislang noch nicht durchgeführt worden. Solche Analysen stellen m. E. eine wesentliche Argumentationsbasis für Sozialisationspolitik dar. In diesem Zusammenhang soll unter "wirksamer Sozialisationspolitik" nicht die erfolgreiche Organisation von Sozialisationsprozessen nach Maßgabe zu explizierender Sozialisationsziele verstanden werden, sondern "nur" die Organisation von Sozialisationsprozessen, die biographisch gesehen nur die Inanspruchnahme der in einem "normalen Sozialisationsablauf" durchlaufenen Institutionen und Dienstleistungen beinhalten. Unter dem Aspekt der Intervention bedeutet dies, daß Sozialisationshilfen so organisiert werden, daß sie in der biographischen Plazierung und sozialpädagogischen Konzeption Abhängigkeiten gerade auch von anderen Maßnahmen nicht begründen, sondern abbauen: die Kinder und Jugendlichen für einen normalen Sozialisationsverlauf befähigen.

Geht man davon aus, daß "normale" Sozialisation, wie am Beispiel "Kriminalität in der Schule" zu zeigen sein wird, Symptome verursacht, die Anlaß zur Indikation besonderer Interventionen geben, scheint sich hier ein Argumentationszirkel zu schließen. Frühzeitige Sozialisationshilfen vor Ort, im Kontext der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, wären sinnlos, wollten sie an jene Lebensverhältnisse in Familie und Schule anpassen, welche die Konflikte verursacht haben und reproduzieren. Soll der Weg der Institutionalisierung intensiver und kostspieliger flankierender Gewährleistungssysteme für gelungene Sozialisation (d. h. systemimmanent Sozialisation von Personen, welche die gesellschaftlich gesetzten Standards von Produktivität, Loyalität und Normalität selbständig zu erfüllen imstande sind) nicht beschritten werden, scheint die Reform der Institutionen gefordert, welche im Kontext ihrer gesellschaftlichen Funktionen Folgeprobleme produzieren, die hohe individuelle Leiden und gesellschaftliche Kosten verursachen.
Das innovative politische Potential der Jugendhilfe als System scheint somit gerade durch den Beitrag begründet, den Jugendhilfe für die Funktionalität des Systems staatlicher Gewährleistung gelungener Sozialisation leistet.
Der Zwang, Maßnahmen und Einrichtungen zur Behandlung von Sozialisationsproblemen auszubauen und zu verstärken, verdeutlicht zugleich den Zustand

des Gesamtsystems bezogen auf den Ablauf von Sozialisationsprozessen, über den Zustand einzelner Institutionen, vor allem der Schule, hinaus. In dem Maße, wie der Problemdruck auf Jugendhilfe - im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation - als systeminterner verstanden werden muß und nicht mehr als Absicherung gesellschaftlich nur schwer zu beeinflussender familialer Sozialisation interpretiert werden kann, wie dies noch in § 1 JWG erfolgt, stellen sich Problemproduktion und Problemlösungsversuche als ein Zusammenhang dar, der politisch-administrativ bearbeitbar wird.

4.3. Problemproduktion und -verdrängung in der Schule: Am Beispiel "Devianz"

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde die These aufgestellt, daß die Institution Schule Probleme von Kindern und Jugendlichen gleichermaßen produziert wie sich ihrer sozialen Verarbeitung erwehrt und entzieht. Diese These läßt sich am Beispiel der Entstehung und Behandlung krimineller Devianz in der Schule verdeutlichen.

Der Zusammenhang zwischen schulischer Sozialisation und krimineller Belastung von Kindern und Jugendlichen gilt im Alltagswissen fürsorgerischen Handelns in der Weise als gesicherter Bestand, daß auffälliges Verhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit auch immer mit Mißerfolg in der Schule Hand in Hand geht. Der verwahrloste Jugendliche ist in der Regel auch immer ein schwieriger Schüler, wie der schwierige Schüler zumindest in der Pflichtschule Gefahr läuft, auch zum Fall der Jugendhilfe zu werden.

Dieser Zusammenhang ist von der sozialwissenschaftlichen Kriminalitätsforschung vielfach belegt worden. Ältere Arbeiten, die allesamt ätiologisch angelegt sind, also Entwicklung krimineller "Karrieren" anhand von Lebenslaufdaten, die institutionell produziert sind, verfolgen, belegen im Rahmen dieser die Ergebnisse von Definitionsprozessen schlicht nachvollziehenden Rekonstruktion von Biographien eine Reihe bestimmter Zusammenhänge zwischen Bildung und Kriminalität. (22)

- Untersuchungen über den Schulerfolg jugendlicher Straftäter kommen zu dem Ergebnis, daß kriminelle oder kriminell gefährdete Jugendliche in der Schule in puncto Leistung schlechter abschneiden als der Durchschnitt (23). Die in der ätiologischen Kriminologie klassische Arbeit

von GLUECK und GLUECK enthält das Ergebnis, daß unter Konstanz von Alter und Intelligenzquotient die "kriminellen" Jugendlichen im Gegensatz zu den Nicht-Kriminellen in puncto Schulerfolg deutlich schlechter abschneiden (24) (GLUECK und GLUECK analysieren sozialisationsbezogene Daten von 500 kriminellen und nicht-kriminellen Jugendlichen).

- Nahezu zwangsläufig zeigt sich dieser Zusammenhang auch in der Tatsache, daß kriminelle oder kriminell gefährdete Jugendliche weit überproportional Sonderschulen besuchen. Unter "Hilfs"- bzw. Sonderschülern finden sich analog überproportional hohe Anteile von kriminell gefährdeten Kindern und Jugendlichen (25).
- Kriminelle Jugendliche zeigen nach GLUECK und GLUECK bereits in der Schule "Fehlverhalten": darunter verstehen die Autoren Unaufmerksamkeit, Unfug, Ungehorsam, Trotz, Lügen, Stehlen, sexuelle Verirrungen (26). Die Autoren kommen zu dem bemerkenswerten Ergebnis, daß nahezu alle kriminellen Jugendlichen (95,6 %) in dieser Weise belastet sind, während unter ihrer nicht delinquenten Kontrollgruppe sich nur 17,2 % finden, die in analoger Weise Schulkonflikte hinter sich haben.
- Sowohl retrospektiv als prospektiv wird in der ätiologischen Literatur übereinstimmend ein Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und krimineller Gefährdung konstatiert. Schulschwänzen gilt in älteren Arbeiten als Einstieg in kriminelle Karrieren, zugleich als Symptom psychosozialer Fehlentwicklung, beginnender Verwahrlosung, als "Prognose-Faktor" (27).

Die hier erwähnten Ergebnisse sind in bezug auf ihre Prämissen und Methoden in der allgemeinen Kritik des ausschließlich täterbezogenen Ansatzes eingehend kritisiert worden, so daß an dieser Stelle eine weitere Auseinandersetzung überflüssig erscheint. Die Ergebnisse geben m. E. jedoch die Perspektive wieder, in welcher der Zusammenhang zwischen Schule und Kriminalität in den Alltagstheorien von Schulpädagogen erscheint.

Angesichts der massiven Evidenz, die in den Arbeiten über den Zusammenhang zwischen schulischem Verhalten und Kriminalität aufgezeigt wurde, erstaunt die Tatsache, daß im sozialisationstheoretischen Deutungsansatz krimineller Karrieren die Institution Schule gegenüber der Institution Familie eine völlig untergeordnete Beachtung findet. Im Überblick über diese Literatur bei MOSER (28), aber auch bei SACK und KÖNIG (29) finden sich bei der dargestellten Literatur in Bezug auf Schule nur Randbemerkungen, während der

familiale Kontext "devianter" Sozialisation extensiv thematisiert wird.

Unabhängig von der empirischen Stichhaltigkeit der nahezu ausschließlich auf familiale Sozialisation konzentrierten soziologisch orientierten Kriminalitätsforschung, liegt meines Erachtens der Tatsache der Ausklammerung der Schule als "kriminogener Sozialisationsstruktur" (in Analogie zur Perspektive, in der Familie gesehen wird) ein vorwissenschaftliches Verständnis von Schule zugrunde, das auch in den deutschen Arbeiten deutlich wird (30). Schule wird als Institution betrachtet, die durch ihre Rollenstrukturen, die damit verbundenen Erwartungen an Leistung und soziale Konformität, einen normativen Rahmen abgibt, in dem die kriminogenen Persönlichkeitsstrukturen der Kinder und Jugendlichen sichtbar werden. Schule gilt als Institution, die biographisch gesehen, gleichsam stellvertretend für Gesellschaft schlechthin in voller Legitimität "Normalität" abverlangt. Der weitgehend uneingestandene Normenpositivismus der älteren Kriminalitätsforschung hat dabei schulische Konflikte durchaus so interpretiert, wie dies für die alltägliche Konfliktbewältigung in der Schule auch gilt: als Abweichung, Verhaltensstörung, Dissozialität.

Die sozialisationsorientierte Kriminalitätsforschung deckt somit zwar den statistischen Zusammenhang zwischen institutionell definierter Kriminalität und Anpassungsproblemen in der Schule auf; interpretiert diesen Zusammenhang jedoch nicht als Sozialisationsprozeß. Schule sozialisiert nicht für deviante Rollen, sie manifestiert gleichsam nur den biographischen Verlauf oder die personale Durchgängigkeit krimineller Dispositionen. Angesichts der Konfliktlösungsmuster, die Schulordnungen noch heute für abweichendes Verhalten vorsehen, spiegelt sich in diesem latenten Schulverständnis dieser Forschungsrichtung durchaus ein adäquates Realitätsbild. Gesetzesverstöße von Schülern führen gegenwärtig noch in 5 Bundesländern zusätzlich zu den gerichtlichen Sanktionen zu Sanktionen der Schule (31).

Erst in den letzten Jahren ist mit dem Wandel der theoretischen Grundorientierung sozialwissenschaftlicher Kriminalitätsforschung weg vom faktoriellen Ansatz hin zum Definitionsansatz der Zusammenhang Schule und Kriminalität auch unter dem Aspekt der "Sozialisation für eine delinquente Rolle" (32) aufgegriffen worden. Hier sind in der Bundesrepbulik vor allem die Arbeiten von BRUSTEN und HURRELMANN (33) und HOMFELDT 634) zu nennen. HOMFELDT's Arbeit über "Stigma und Schule" enthält eine umfassende Übersicht der ein-

schlägigen amerikanischen Literatur, ferner werden am Beispiel Sonderschule schulische Einstellungen und Sanktionen gegenüber Kindern aus Randgruppen analysiert. Die Untersuchung von BRUSTEN und HURRELMANN versucht Zusammenhänge zwischen Leistungstypisierungen und Devianzdispositionen von Schülern festzustellen. Insbesondere diese Arbeit liefert interessante Einblicke in den Zusammenhang alltäglicher schulischer Sozialisation und der "Sozialisation für eine deviante Rolle"; sie sollte der wissenschaftlichen wie praktisch-politischen Auseinandersetzung um das Problem "Devianz" Anregung geben. Sie sei daher hier etwas ausführlicher dargestellt.
Die Arbeit geht von der grundlegenden Hypothese aus, daß "der Prozeß der sozialen Selektion nach individuell erbrachter Leistung in der Schule ... nicht nur ein Prozeß der Zuschreibung des Leistungsstatus und damit verknüpfter Handlungsspielräume, sondern in Ansätzen auch immer ein Prozeß der Zuschreibung des Delinquenzstatus" ist (35). Die empirische Belegung dieser Grundthese folgt in mehreren Stufen:
über den Aufriß von Zusammenhängen zwischen der Einordnung von Schülern bezüglich ihres Leistungs-, Beliebtheits-, Konformitätsstatus, von Zusammenhängen zwischen dieser Statuszuschreibung und der Selbstdefinition der Schüler, über den Nachweis von Zusammenhängen zwischen Selbstdefinition und Delinquenzdisposition und faktischer, selbstberichteter Delinquenzbelastung.

Dabei zeigt sich in der Arbeit ein durchgehender Zusammenhang, der von der Typisierung von Kindern und Jugendlichen auf der Leistungs-, Beliebtheits- und Konformitätsdimension über die Selbstbilder von Kindern und Jugendlichen bis hin zur faktischen Delinquenzbelastung geht. Dieser Zusammenhang nimmt nach Meinung der Autoren von der Schichtzugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen seinen strukturellen Ausgang: Diskrepanzen zwischen den Wertmustern der schulischen Welt und Verhaltensstandards und Verhaltensbedingungen der familialen, privaten Welt schaffen die Anlässe für die Konflikte, von denen negative Typisierungen durch Lehrer und Mitschüler ihren Ausgang nehmen (36).

Damit gelangen die Autoren zu einer These, die allerdings eher am Rand in Arbeiten zur sozialen Lage von "Problemgruppen" - Ausländerkinder, Obdachlosenkinder - vielfach erhoben worden ist (37). Die Schule setzt mit dem Beginn der Einschulung Standards kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, deren diese Kinder nicht gerecht zu werden vermögen. Konflikte, Resignation, Rückzug, Übernahme von Außenseiterrollen sind die Folge. Insbesondere die amerikanische Literatur hat eine Fülle von Evidenz über die

Prozesse erbracht, durch die die Institution Schule Kinder aus subkulturellen sozialdeprivierten Milieus zusätzlich diskriminiert (38).

Die relative Indifferenz der Schule spiegelt sich nach BRUSTEN und HURRELMANN auch in den pragmatischen Devianztheorien der Lehrer (39). Die Arbeit kommt zu dem Ergebnis, daß die Inhalte dieser Theorien so angelegt sind, daß sie Möglichkeiten der Intervention von seiten der Schule ausschließen. Kriminelle Gefährdung wird kausal in die Persönlichkeit des Schülers verlegt, das Elternhaus wird für die Gefährdung des Schülers für verantwortlich gehalten. Die eigenen Handlungsbedingungen - zu enge Interaktionsmöglichkeiten in der Fachlehre u. a. -, werden demgegenüber als Entlastung vom Anspruch interpretiert, etwas für die als "gefährdet" definierten Kinder und Jugendlichen tun zu müssen. "Mögliche Bedingungskonstellationen für abweichendes und potentiell kriminelles Verhalten werden von den Lehrern ausschließlich außerhalb der Schule gesehen. Eventuelle Verstärkungen oder gar Verursachungen abweichender Verhaltensweisen in der Schule werden nicht wahrgenommen. Die Erziehungseinflüsse aus gestörtem häuslichen Milieu, die als hauptverantwortlich für kriminelle Gefährdung angesehen werden, erscheinen den Lehrern als wenig korrigierbar, entsprechend fehlgelaufene Sozialisationsprozesse als kaum reparabel. Eine Mitverantwortung für die kriminelle Gefährdung einzelner Schüler wird nicht empfunden" (40).

Gewiß ist der Stand der Forschung und damit in Zusammenhang, auch die Thematisierung des Problems "Schule und Kriminalität" noch unbefriedigend. Korrelationen, wie sie die Arbeit von BRUSTEN und HURRELMANN erbringen, zeigen zwar Interdependenzen auf, nicht dagegen die Richtung der Abläufe von Prozessen der Stigmatisierung. Die Schwäche dieser Arbeit unter praktischen Aspekten liegt darin, über den Interaktionszusammenhang von Fremdbildern und Selbstbildern, von Selbstbildern und faktischem Delinquentenverhalten nur Mutmaßungen auf der Basis allgemeiner interaktionistischer Theoreme machen zu können. Gerade weil die Prozesse der Zuschreibung eines Delinquenzstatus nicht aufgezeigt werden können, fällt es den Autoren schwer, fundierte Aussagen zur Veränderung von Interaktionsstrukturen zu machen. Der Arbeit kommt dennoch das Verdienst zu, Bedingungen delinquenten Verhaltens auch in der Schule selbst, ihren legitimen Werten und Handlungsmustern aufgezeigt zu haben. Damit ist Schule in den legalen und legitimen Relevanzbereich des staatlichen Problemmanagements durch Jugendhilfe gerückt, ein aktueller Bezugspunkt geschaffen, um von Problemlagen her integrative Strategien im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation zu entwickeln.

4.4. Die zeitliche Dimension von Sozialisation: Objektivierung und Subjektbezug

Auch in der Dimension der Zeitlichkeit von Sozialisationsabläufen haben Schule und Jugendhilfe unterschiedliche Konstitutions- und Selektionsmuster, die vor dem Hintergrund der komplexen Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen deutlich werden. Diese Wirklichkeit soll hier in Abgrenzung von den institutionell bedingten "Karrieren" - Schulkarrieren, Jugendhilfekarrieren - als "Sozialisationsbiographie" verstanden werden, die sich vom einzelnen her gesehen, als Lebensgeschichte und Lebensperspektive unter dem Aspekt "Sozialisation" erschließt.

In Zusammenhang dieser Arbeit läßt sich die These aufstellen, daß der Zugang der Jugendhilfe zur Sozialisation eine andere zeitliche Strukturierung des Sozialisationsprozesses bewirkt als Schule. Die Organisation von Sozialisation in der Schule unterliegt einem straffen Zeitrhythmus. Schulstufen als Stufen kumulativer Sozialisation, innerhalb dieser Stufen Jahrgänge, innerhalb der Jahrgänge Lehrpläne, geben dem Lernen einen objektiven Rhythmus. Diese Objektivierung des Sozialisationsablaufs synchronisiert die Zeitlichkeit von Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in nahezu zwanghafter Weise. Die institutionsinterne Bewältigung der Zeitlichkeit verdrängt geradezu die Sensibilität für individuelle Rhythmen; sie verdrängt auch die Aufmerksamkeit für Zusammenhänge, die aus der biographisch gesetzten Abfolge von Zeiträumen "innerhalb" und "außerhalb" der Schule resultieren.

Jugendhilfe-Handeln ist nicht in objektivierten Zeiträumen organisiert. Zwar hat auch Jugendhilfe-Handeln eine interne zeitliche Dynamik. Sie tritt am deutlichsten in der wechselseitigen Abfolge von Auffälligkeit und gesellschaftlichen Reaktionen hervor, die als "Verschärfungszusammenhang" des Jugendhilfe-Handelns bezeichnet wird. Jedoch auch der Prozeß zunehmender Verschärfung von Reaktionen öffentlicher Erziehung folgt keinem objektiv gesetzten "timing" der Intervention. Der Topos "Verschärfungszusammenhang" kennzeichnet einen kumulativen Prozeß von Auffälligkeit und Stigmatisierung zwischen Jugendhilfe und Kindern und Jugendlichen, der trotz seiner strukturellen Ursachen nicht zwanghaft abläuft.

Die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen kann in der Jugendhilfe in den Zeiträumen thematisiert werden, welche die Rekonstruktion von Soziali-

sationsabläufen und die ihnen zugrundeliegenden Hintergrundtheorien selbst nahelegen. Die Anamnese von "Fällen" ist dabei in der Praxis vorwiegend an familialen Sozialisationseinflüssen interessiert. Dies ist vielfach bedingt: Durch die rechtliche Aufgabenstellung der Jugendhilfe als Kompensation familialer Sozialisation, durch die dominant familienorientierte Sozialisationsforschung und Sozialisationstheorie, durch die alte Kriminologie, letztlich auch durch die faktischen Verursachungszusammenhänge. Diese Orientierung verbreitet die potentielle Aufmerksamkeit der Jugendhilfe für Sozialisationsverläufe entlang der biographischen Achse bis in die frühe Kindheit hinein.
Die Aktenführung über die Kinder und Jugendlichen von seiten des Jugendamtes, in deren Rahmen "Amtsbiographien" oft über die gesamte Lebensspanne von der Geburt bis zur rechtlichen Volljährigkeit fixiert werden, dokumentiert trotz aller Problematik der zugrundeliegenden Informations- und Deutungsprozesse (41) die Breite, mit der "Sozialisationskarrieren" in die Aufmerksamkeit staatlicher Sozialisationsbehörden geraten.

In diesem Zusammenhang erscheinen jene im Zuge der Methodisierung von Interventionen sich etablierenden therapeutischen Arbeitsformen problematisch, die auf kommunikative Rekonstruktion der Problemgenese zugunsten spezifischer situativer Verhaltensänderungen verzichten (42). In der Schilderung eines entsprechenden Modells von Fürsorgeerziehung etwa ist von dem "Auslöschen des Erlebnishintergrunds" der Jugendlichen als einem notwendigen Schritt in einem Resozialisationsablauf die Rede. Auch wenn Jugendhilfeeinrichtungen prospektive Problemlösungsverhaltensmuster in ihren Lernprozessen vermitteln wollen, kann zugunsten der potentiell sozialisationspolitischen Funktion der Jugendhilfe, im System staatlich organisierter Sozialisation Sozialisationsverhältnisse in ihrem biographischn und lebensweltbezogenen Zusammenhang zu thematisieren, auf Anamneseprozesse nicht verzichtet werden.

Auch prospektiv hat Jugendhilfe auf der Ebene der Thematisierung des individuellen Sozialisationsverlaufs einen weiteren Zeithorizont als die Institution Schule. Jugendhilfeeinrichtungen kennen kaum Definitionsrituale wie Prüfungen, die das Ende des schulischen Sozialisationsprozesses symbolisieren und dessen Erfolg oder Mißerfolg objektivieren. So müssen sich Heime, aber auch Beratungsstellen, Jugendzentren die Objektivationen ihrer sozialisatorischen Leistung, wenn sie nicht durch gegenwartsbezogene Konstrukte wie gute Beziehungen zwischen Sozialarbeiter und Klient kurzgeschlossen

werden, in der "Bewährung" ihrer Klienten in der Zeit nach dem Heim, nach der Jugendstrafanstalt, holen. Eine Reihe von Untersuchungen (43) belegt das Interesse der Jugendhilfe, Auskünfte über die Erfolge ihrer ehemaligen Klienten zu erhalten. Erfolge werden in diesem Zusammenhang meist an Kriterien der Legalität des Verhaltens gemessen. Diese Form der Vergewisserung von Institutionen über den Erfolg ihrer Sozialisation zwingt zu einem komplexeren Zugang zu der Lebenswelt des Sozialisanden als dies auf Reproduktion von Wissen und kognitiven Kompetenzen angelegte Prüfungen beinhalten. Kriterien des Erfolgs müssen auf der Ebene des faktischen Verhaltens der Klienten gesucht werden. Selbst minimale, etwa an Kriterien der Legalität orientierte Standards für das "Messen" des Erfolgs von Sozialisation beziehen doch die Lebensumstände und vielfältigen Situationen mit ein, die Kontexte des Verhaltens von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen sind. Die gesellschaftlichen Bedingungen der "Performanz" von Klienten steht in der Wirklichkeitsthematisierung der Jugendhilfe mit zur Diskussion.

Neben der Thematisierung der Biographien von Kindern und Jugendlichen, die im Jugendhilfehandeln potentiell angelegt sind, erschließt Jugendhilfe auch in Bezug auf die Gegenwart ihrer Klienten sachliche Aspekte der Wirklichkeit, insbesondere von Sozialisationsverhältnissen, die in der Schule unthematisierter Hintergrund des Verhaltens des einzelnen bleiben.

4.5. Der unterschiedliche Sozialisationszugang - Lernen vs. Handeln

Die Beschreibung von Sozialisationsprozessen erfordert die Beschreibung und theoretische Verarbeitung von Prozessen zugleich auf der Ebene personaler Interaktion wie intrapersonalen Lernens. Auf der Ebene der Interaktion lassen sich dabei Lernsituationen - Situationen der Aneignung von Dispositionen - und Reproduktionssituationen - Situation, in denen sozialisierte Personen sich als in spezifischer Weise sozialisiert durch ihr Verhalten zeigen - unterscheiden (44). Von beiden Situationstypen her kann man den "nicht beobachtbaren Prozeß der Sozialisation" (45) analytisch erschließen. Kennzeichnend für das implizite Sozialisationsverständnis der Institution Schule scheint zu sein, daß Sozialisation vorwiegend von Lernsituationen her verstanden wird. Schulische Sozialisation ist antizipatorische Sozialisation. Ihre Legitimation erhalten schulische Inhalte von

der Unterstellung ihrer Nützlichkeit im späteren Leben. Selbst die nicht auf schulinterne oder berufliche Qualifikationsanforderungen abgestellten Inhalte des musischen Lernens erhalten ihre Struktur durch den Rekurs auf die Voraussetzungen kultureller Partizipation des Erwachsenen in der Gesellschaft, kaum in Auseinandersetzung mit den Ausdrucksformen jugendlicher "Subkulturen" (46).

Sozialisation als "Lernen" wird so in der Schule dominant in Begriffen von Lernangeboten bewußt. Ob schulisches Lernen jedoch tatsächlich die Kompetenzen vermittelt, die zur Bewältigung des Lebens - etwa für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und Arbeitsplatz - erforderlich sind, liegt in der Regel außerhalb des Erfahrungshorizontes, der in der Institution Schule für die Thematisierung von Sozialisation zur Verfügung steht.

Die Thematisierung oder Organisation von Lernprozessen in der Jugendhilfe gehen von faktischen Handlungsabläufen der Klienten aus. Deren konkretes Verhalten in konkreten Situationen bildet das Material der Deutungen, die Ausgangspunkt sozialpädagogischer Arbeit werden. Die interpretative Umsetzung von Situationsinterpretationen in Hypothesen über zugrundeliegende Kompetenzstrukturen ist dabei ein mögliches, keineswegs standardisiertes Produkt sozialpädagogischer Arbeit selbst. Die Forschungsarbeiten im Rahmen des "labeling approach" in der neueren Kriminologie haben gezeigt, wie problematisch der kausale Rückschluß von der inkriminierten Tat zum Täter selbst ist; problematisch ist allein aus diesem Grund auch die Interpretation von Tätern in Kategorien defizitärer Sozialisation. So kann die Lokalisierung von problemerzeugenden Faktoren in der Kompetenzstruktur von Kindern und Jugendlichen nur ein Ergebnis komplexer Rekonstruktionen von Handlungsabläufen und Situationen selbst sein. Problembewältigung durch Lernen von Kompetenzen ist in der Jugendhilfe anders als in der Schule, wo Lernen schlechthin als Kompetenzerwerb, nicht als Situationsbewältigung oder Konfliktlösung begriffen wird, eine Stufe in der Abfolge der Interaktion zwischen Sozialarbeitern und Klienten, die andere Stufen der Problembearbeitung voraussetzt.
Ist die Funktionalität des schulischen Lernprozesses insofern problematisch, als das Handeln der Kinder und Jugendlichen in "Reproduktionssituationen" sowohl im außerschulischen Alltag als auch im späteren Leben kaum mehr in die Kommunikation der Sozialisatoren rückgeholt werden kann, so sind die Sozialisationsprozesse, die Jugendhilfe thematisiert, in Bezug auf ihre "Lernsituation" offen. Die Rekonstruktion eines individuellen Sozialisations-

prozesses, ausgelöst von problematisierten Verhaltensweisen, steht vor der grundlegenden Schwierigkeit, Interaktionskontexte und ihre sozialisatorische Bedeutung erschließen zu müssen, an denen das System Jugendhilfe selten unmittelbare kommunikative Teilhabechancen besitzt.
Auch der Erfolg von Lernprozessen in der Jugendhilfe ist, wie schon dargestellt wurde, in der Regel auf der Performanzebene definiert. Dies darf freilich nicht darüber hinweg täuschen, daß die Kriterien der Erfolgsbewertung von Maßnahmen der Jugendhilfe hoch selektiv sind. So gilt allein das nicht mehr Auffälligwerden eines Fürsorgezöglings als positive Zielerreichung von Maßnahmen der Fürsorgeerziehung, ungeachtet der Motive und Konflikte, die psychisch und sozial unter der Schwelle dieser auf Definitionsakten beruhenden Erfolgsfeststellung liegen. Nicht mehr Auffälligwerden kann dabei nicht nur ein Lernen im Bereich der Vermeidung von primärer Devianz beinhalten, sondern auch Lernen im Bereich der Verhinderung sekundärer Devianz; nach strafrechtlichen Normen gewiß ein fragwürdiger Lernerfolg. (46a)

4.6. Aufbau vs. Auseinandersetzung mit "Wirklichkeit"

Die leitende Funktion intern definierter Kompetenzen in der Schule unter weitgehender Ausklammerung außerschulischer "Performanzsituationen" einerseits, der Ansatz der Jugendhilfe an "Performanzproblemen" in Alltagssituationen andererseits, bedingen unterschiedliche Relevanzbereiche beider Formen staatlich organisierter Sozialisation.

Der Relevanzbereich, den das "In-die-Schule-gehen" für jeden einzelnen Schüler konstituiert, zeigt sich an den Gegebenheiten, die durch die Organisation der Schule, durch den Unterricht sowie die sozialen Verkehrsformen zwischen Lehrern und Schülern begründet werden; ferner an den Gegebenheiten, die in informellen Interaktionen zwischen Schülern Bedeutung gewinnen. Staatlich organisiert, planvoll und bewußt gestaltet ist allein der erstere Bereich; die nicht lizenzierte, oft sanktionierte Subwelt der informellen Kommunikationsbeziehungen bildet sich im Rahmen der gesetzten Strukturen.

Um den durch formelle Strukturen gesetzten Relevanzbereich der Schule zu erfassen, muß wohl über Kommunikationsbeziehungen und Interessensphären des Schulpersonals hinaus auf die Funktionen Bezug genommen werden, die

Schule als Institution in der industriellen kapitalistischen Gesellschaft hat. FEND (47) sieht die gesellschaftlichen Funktionen der Schule im Rahmen der Reproduktion der Gesellschaft als Qualifikationsfunktion im Verhältnis zum Produktionsbereich, als Selektionsfunktion im Verhältnis zur Sozialstruktur der Gesellschaft, als Integrationsfunktion im Verhältnis zum politischen System. Zweifelsohne kommt der Institution Schule als "Institutionalisierung systematischer Formen der Unterrichtung" (Fend) in allen drei Funktionen, betrachtet man diese funktionalistisch als Grundprobleme, die Gesellschaften zur eigenen Reproduktion durch Strukturbildung zu lösen haben, eine zentrale Bedeutung zu. Dies gilt vor allem für die Funktion der Qualifikation. In der Vermittlung von Kulturtechniken und Wissensbeständen, in dem Aufbau sachlicher und gesellschaftlicher Qualifikationen als Voraussetzung für die Validierung von Rollen hat das Schulsystem gleichsam eine Monopolstellung, soweit Lernen in Kindheit und Jugend betroffen ist.

Wahrgenommen werden diese Funktionen nicht aufgrund einer dezidierten Programmatik oder unter permanentem Druck identifizierbarer Interessen, sondern durch die Integration der Kinder und Jugendlichen in den Apparat der Schule (48). Die Institution Schule hat ihre gesellschaftlichen Funktionen in ihrer historischen Entwicklung gleichsam in interne Strukturen umgesetzt. Diese Strukturen, welche Sinnsysteme konstituieren und zugleich gegen andere abgrenzen, zeigen sich in der Schule in der sozialen Organisation der Interaktionsabläufe, die Grundlage für den "heimlichen Lehrplan" sind, den bewußt gesetzten Strukturen des Unterrichtens selbst, wie in den Situationen, die unterrichtsübergreifend das Sozialsystem Schule symbolisch zur Geltung bringen (49).
Die Grenzen zwischen den von der Institution Schule zugelassenen und nichtzugelassenen "Gegebenheiten" lassen sich durch die Frage erschließen, welche Erfahrungen, Ereignisse, Motive, Verhaltensweisen im Rahmen der Schülerrolle als "Mitgliedsrolle" in der Organisation Schule in LUHMANN's Sinn (50) unberücksichtigt bleiben oder gar negativ sanktioniert werden. Gewiß variieren diese Grenzen mit dem Schultyp, der Struktur des Unterrichts, dem didaktischen Zuschnitt der organisierten Lernprozesse, den Rollenauffassungen der Lehrer selbst. Gebunden sind diese Variationsmöglichkeiten und Handlungsspielräume an die bürokratische Organisation der Interaktionen überhaupt wie an die vorgegebene inhaltliche Thematik, die durch Lehrpläne gesetzt ist. Die verdrängte Komplexität der Gegebenheiten ist bestimmt durch die positiven Selektionen, welche den schulischen Alltag bestimmen.

Schulen sind bürokratische Lernorganisationen. Das Prinzip der Jahrgangsklassen, die Differenzierung der Lerninhalte in Unterrichtsfächer, die Strukturierung der Unterrichtsfächer in Lehrpläne, die Dosierung dieser Lehrpläne in Wochenstunden, welche den Rhythmus des Lernens bestimmen, verbürgen die äußere Regelhaftigkeit der Lernangebote und die Regelmäßigkeit der Lernprozesse, denen Kinder und Jugendliche unterzogen sind.

Im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion um Schule wird immer wieder betont, daß diese Lernangebote, die Kommunikationsinhalte des schulischen Unterrichts, im Hinblick auf die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen künstlich, indifferent, entfremdet seien (51). Dies läßt sich darauf zurückführen, daß Inhalte kultureller Natur wie auch gesellschaftliche Materialien im Prozeß der Adaptation zu Inhalten schulischen Lernens Selektions- und Transformationsprozessen unterzogen werden, die FEND von drei Prinzipien geleitet sieht (52):

- Inhalte werden unter dem Gesichtspunkt der Lehrbarkeit und Lernbarkeit transformiert. Das bedeutet, daß Phänomene im Prozeß der Curricularisierung vereinfacht werden, in Wissenselemente zerlegt werden, die Lernschritte im Rahmen eines didaktisch aufbereiteten Stoffes auf didaktisch formulierte Lernziele hin erlauben. Im Typus des zweckrationalen, lernzielorientierten und -bestimmten Unterrichts, der nach RUMPF (53) die dominierende Hintergrundorientierung der Schulpädagogen wie auch der Unterrichtsforschung darstellt, werden die Lerninhalte von "Lebenshintergründen" und "Verwertungszusammenhängen" der Kinder und Jugendlichen gleichsam bereinigt.
- Schulische Inhalte erfahren eine Transformation unter dem Gesichtspunkt der Prüfbarkeit. Der institutionelle Zwang, die potentiellen Lernprozesse die im Rahmen der Unterrichtssituationen ablaufen, durch Leistungsnachweise laufend zu überprüfen und Schüler nach diesen Leistungen entsprechend der Selektionsfunktion der Schule einzustufen, beeinflußt sowohl die Auswahl und Struktur der Inhalte als auch das Verhältnis der Schüler zu diesen. Prüfbarkeit als kurzfristige Lernbarkeit und Repetierbarkeit scheidet Inhalte aus, die nur in langfristigen, komplexen und in bezug auf das Ergebnis schwer zu objektivierender Lernprozessen anzueignen sind. Prüfbarkeit selegiert Formen der Auseinandersetzung mit Lerninhalten: die Relevanz der Inhalte für den Schüler bestimmt sich primär nach den Chancen, welche die Verfügung über die Inhalte für eine bessere Pla-

zierung auf den Leistungsskalen eröffnen.

- Inhalte erfahren schließlich in der Schule eine Transformation nach Kriterien ihres Bildungsgehaltes. Nach FEND verbirgt sich hinter der pädagogischen Formel des "Bildungsgehaltes" die soziale Funktion der Schule, für die Gesellschaft loyalitätssichernd zu sein und die personale Funktion, dem Schüler allgemeine Orientierungen und Werthaltungen zu vermitteln (54). Die Transformation von Ereignissen und Erfahrungen, kulturellen Inhalten in Bildungsgehalte führt dazu, daß "widersprüchliche, neuartige und auch nicht abgesicherte und gewohnte Inhalte entweder ausgeschaltet oder in einer bestimmten Richtung interpretiert werden. Schüler erfahren dadurch Inhalte in harmonisierter und verharmloster Form" (55). Diese Form der Transformation läßt sich m. E. als Bewältigung der widersprüchlichen Stellung verstehen, die die Institution Schule (als Institution des seiner Ideologie nach weltanschaulich neutralen Staates) im Rahmen der soziokulturellen und sozioökonomischen Reproduktion einer Gesellschaft hat, die durch grundlegende ökonomisch bedingte Interessengegensätze gekennzeichnet ist.

Diese widersprüchliche Stellung der Schule hat sich in den letzten Jahren in vielen bildungspolitischen Konflikten, etwa in Konflikten um die hessischen Rahmenrichtlinien, aktualisiert. Die Wirkungen des Dogmas der Neutralitätsverpflichtung der Schule als Apparat des Staates reichen bis in die Didaktik und Methodik des Unterrichts hinein. Dies zeigt sich insbesondere an der Diskussion um die Chancen der Vermittlung gesellschaftsbezogener Inhalte in der Schule. Die Konzeptionen politischen Lernens in der außerschulischen Jugendbildung haben sich weitgehend in Abhebung gegenüber den Lernmöglichkeiten profilieren können, die von der Schule für "politischen Unterricht" im weitesten Sinn bestehen.

Bedingt durch die bürokratische Organisation der Schule und im Zusammenhang mit der Selektion und Transformation potentieller Lernmaterialien in schulische Inhalte, sind die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern Normen unterworfen, die sowohl der bürokratischen Organisation als auch dem Typus des zweckrationalen Unterrichts gerecht werden. Die affektive Neutralität, die universalistische Rollenorientierung, die in diesen Normen durchgesetzt werden, bedeuten, daß emotionale Äußerungen wie Angst, Enttäuschung, Zorn, Verlassenheit oder auch positiv gewendete Emotionen wie Liebe, Anhänglichkeit, beherrscht, verdrängt werden müssen; Emotionen

werden nicht als Signale subjektiver Befindlichkeit, als Indikationen von Konflikten aufgenommen und damit kommunikativ bearbeitbar gemacht. Im zweckrationalen Unterricht erscheinen sie als Störungen. Die Schule verdrängt weitgehend jene partikularistischen, d. h. personenspezifischen Bedingungen und Konflikte, die Kinder und Jugendliche aus ihrer Lebensgeschichte und Lebenswelt mitbringen. Nicht die Durchsetzung affektiv-neutraler Handlungsmuster, nach PARSONS eine wesentliche Funktion der Schule im kumulativen Aufbau der Handlungsfähigkeit des einzelnen (56), erscheint problematisch, als vielmehr die Immunisierung der Institution gegen die Begleitprobleme zweckrationaler Lernprozesse und damit im Zusammenhang, die Individualisierung von Konflikten.

Die in der Schule geforderte Disziplin ("Fleiß und Betragen") gewährleistet als allgemeine Handlungsorientierung den Ablauf des Unterrichts als eines zweckrationalen Instrumentes zur Erzeugung von Kompetenzen, die im Rahmen des Lehrplans definiert werden. Diese allgemeine Handlungsorientierung transformiert die Signale, die Konflikte anzeigen könnten, in Störungen. Diese Störungen werden weit eher als Probleme sozialer Kontrolle zur Reequilibrierung von Interaktionen denn als Indikationen von Sozialisationsproblemen definiert.

Selbst die Aspekte an Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, die durch die Rollenerwartungen der Schule als Abweichung aktualisiert werden, erfahren eine Verdrängung von seiten der Institution zulasten der gewiß beschränkten individuellen Bewältigungsformen. Eine mögliche Indikation allgemeiner, situationsübergreifender Konfliktkonstellationen in der Lebenswelt bricht sich an dieser institutionellen Verarbeitungsform. Sind "Störungen" mit den Instrumenten sozialer Kontrolle, die Lehrern zur Verfügung stehen, nicht zu bewältigen, beziehen sich Deutungen, wie sie etwa im Konstrukt der "Verhaltensstörungen" vorliegen, zwar auf die individuelle Person des Schülers; sie blenden jedoch den situativen Kontext der Institution, die Unterrichtssituationen, die informellen Beziehungen in Klassen wiederum aus (57). Konflikte als Verhaltensstörungen werden dann, gleichsam ihres situativ-institutionellen Hintergrunds bereinigt, als Persönlichkeitsmerkmale in spezifische, sekundäre Systeme wie Beratung, sozialpädagogische Dienste, transportiert (58).

Die Muster der Rollenerwartungen an Kindern und Jugendlichen in der Schule stehen im Zusammenhang mit Inhalt und Struktur der Kommunikationsgegenstände, die den schulischen Alltag dominieren. Die Selektion und Transformations-

prozesse, denen diese Inhalte unterliegen, konstituieren eine eigene Subwelt, ihre Sinngebung wird in verschiedenen Dimensionen hergestellt: durch die Strukturierung der Stoffe nach der "structure of disciplines" gemäß den Erkenntnisleistungen der positiven Wissenschaften; durch den Bezug auf kulturelle Traditionen und Werte; durch den teleologisch ausgerichteten Kommunikationsprozeß des Unterrichts (59), der seinen Sinn durch die Orientierung auf prospektive Verwertungssituationen gewinnt, die gleichwohl als Orientierungspunkte nicht kommunikativ ausgehandelt werden, sondern implizit bleiben; durch die Gewichtungen, die Schüler im Hinblick auf ihre Plazierungsinteressen (Prüfungen, Leistungsnachweise) vornehmen.
All diese Sinngebungen stehen in Spannung zu den Sinnwelten, die Kinder und Jugendliche in Bezug auf ihr gegenwärtiges Leben entwickeln; diese Sinnwelten kann man sich durch das Interesse an einer befriedigenden Gegenwart, an Erfüllung von Glückserwartungen hier und jetzt bestimmt vorstellen. Es wäre aber gewiß falsch, Schule und ihre institutionell vorgegebenen Sinngebote aus diesen "alltäglichen" Sinnzusammenhängen auszublenden oder gar dazu in Gegensatz zu setzen. Nach Darstellung gegenwärtiger Schulkritik hat der verstärkte Leistungsdruck in der Schule gerade zu einer Verbreiterung schulisch gesetzter Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen, einer Verschulung des Alltags, geführt; im Spektrum subjektiver Sinngebungen dieser Lebensphasen gewinnt gemäß der objektiven Funktionalisierung von Kindheit und Jugend als Qualifikations- und Selektionsphase schulkonforme Orientierungen sicher an Gewicht. Diese Entwicklung wird gewiß zu einer Reflexion soziologischer Konstrukte führen, durch die Jugend als soziales Phänomen kategorial erfaßt wird (60).

Die Indikationen, mit denen Jugendhilfe es zu tun hat, beziehen sich auf die Gegenwart, den aktuellen Lebensvollzug von Kindern und Jugendlichen. Um deren Konflikte zu verstehen, müssen gegenüber den verschiedenen Sinnhorizonten, die etwa von der Schule objektiv gesetzt werden, Erfahrungsebenen der Kinder und Jugendlichen abgehoben werden, auf denen subjektive Bedürfnisse, Probleme, Sinngebungen deutlich werden können. Insoweit sind Konzepte wie "Alltag", "Subjektivität", "Individuelle Sinngebung" Konstrukte, die institutionenkritisch verwandt werden, obwohl die damit erschließbaren Sachverhalte von institutionell gesetzten Elementen gleichsam durchzogen sind und nur analytisch-kommunikativ dagegen abgesetzt werden können.
Die Differenz zwischen der Subwelt der Schule und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen wird oft an der Beziehung von Unterricht und Erfahrung

identifiziert. Der schulische Unterricht thematisiert Objekte in schulisch bedingten Zusammenhängen; diese Objekte sind jedoch zugleich Elemente der Erfahrungswelt der Kinder. Diese Erfahrungen werden jedoch in den Formen der schulischen Behandlung von Inhalten nicht berücksichtigt, abgewertet oder verdrängt. Selbst Inhalte, die Bezug zu Lebenssituationen haben, Inhalte des Heimatkundeunterrichts, des Gemeinschaftskundeunterrichts und des Sexualunterrichts, exemplarische Themen des Deutschunterrichts, geraten im Kontext Schule in neue Sinnzusammenhänge, welche die vorgängigen Erfahrungen der Schüler gleichsam zu entwerten drohen.

Während in der Institution Schule der Relevanzbereich der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler durch die Programmierung der Curricula und durch Rollenfixierungen abgesteckt ist (61), ist der thematische Horizont der Kommunikation zwischen Sozialarbeitern und Betroffenen prinzipiell nur durch die Sachzusammenhänge bestimmt, die im Prozeß der Verhandlung von Problemen im weitesten Sinn zur Sprache gebracht werden können. Gewiß ist in der Praxis diese Offenheit der Kommunikation hinsichtlich ihrer Objektfelder durch soziale Beziehungen, professionelle Methoden und Alltagsroutine reduziert. Abstrahiert man jedoch von konkreten Praxisvollzügen und betrachtet man das "Gesamtsystem" Jugendhilfe in seiner allgemeinen Aufgabenzuweisung wie im Hinblick auf einzelne offenen Arbeitsformen, scheinen gerade Randbedingungen schulischer Sozialisation im Kontext der Jugendhilfe im Mittelpunkt zu stehen.

Eingaben in das Handlungssystem der Jugendhilfe sind, wie oben festgestellt, Probleme von Kindern und Jugendlichen. Probleme signalisieren Konflikte im gegenwärtigen Lebensvollzug, sie aktualisieren sich in Ereignissen, in Situationen, in einem Netz sozialer Beziehungen. Sie erfahren Deutungen in Alltagstheorien der Beteiligten, werden in der Sprache der Beteiligten repräsentiert.

Probleme dramatisieren individuelle Konstellationen, in dem sie auf Ereignisse zurückgehen, zu "Fällen" verdichtet werden. Probleme verweisen zugleich auf Situationen, die durch allgemeine Strukturen bestimmt sind. Organisiert die Schule Lernprozesse vom allgemeinen her, unabhängig von konkreten Subjekten mittels sachlicher Strukturen, - Subjekte gewinnen auch im Rahmen der didaktischen Konkretisierung allgemeiner Ziele und Inhalte nur beschränkte Bedeutung -, so steht in der Jugendhilfe am Beginn jedes Hand-

lungsablaufs der individuelle Fall. Gewiß erfährt jedes singuläre Ereignis, bis es zum "Fall" wird, einen Prozeß der Verallgemeinerung. Probleme werden durch diesen Prozeß der Verallgemeinerung von einer Privatsache einzelner Personen hin zum öffentlichen Anliegen entwickelt.
Die Begriffe und Theorien, die aus dem Rechtssystem, aus den Ergebnissen der Wissenschaft und alltäglichen Praxiserfahrungen die Aufmerksamkeit der in den Einrichtungen und Maßnahmen arbeitenden Sozialarbeiter strukturieren und die Problemeingaben an das Spektrum der institutionell gegebenen Handlungsformen anpassen, leisten auch eine Transformation der komplexen Wirklichkeit, die durch "Probleme" angezeigt wird. Die Transformations- und Selektionsmechanismen der Jugendhilfe haben jedoch nicht den Verbindlichkeitsgrad wie die Transformations- und Selektionsmechanismen der Schule.
Die Rolle eines Sozialarbeiters dürfte trotz rechtlicher und verwaltungsbedingter Restriktionen im Durchschnitt der Arbeitsfelder mehr Chancen individueller Gestaltung bieten als die Rolle des Lehrers; dementsprechend finden sich in der Sozialarbeit eine Fülle von professionellen Orientierungen, Methoden, Alltagstheorien, welche die Praxis beeinflussen. Die Organisation eines Jugendamtes ist weit weniger rechtlich vorbestimmt als die Organisation einer Schule. Während Schulen auf der Grundlage von Gesetzen und Rechtsverordnungen der zentralen Kultusverwaltungen organisiert und von kommunalen Trägern im Rahmen dieser Rechtsgrundlage nur durch Finanz-, Personal- und Standortentscheidungen beeinflußt werden können, sind die vorgegebenen Rechtsgrundlagen für Jugendhilfehandeln (Jugendwohlfahrtsgesetz, Jugendamtsgesetze in den Ländern) relativ allgemein. Das JWG gibt wohl in § 5 Maßnahmen öffentlicher Erziehung vor. Die beträchtlichen Unterschiede in der Praxis der Jugendämter (62), die eine weit breitere Palette alternativer Projekte und Ansätze zeigen, als dies selbst für das Verhältnis traditioneller Schulen zu Reformschulen (Gesamtschule, Ganztagsschule) gilt, zeigen, daß lokale und regionale Instanzen weite Entscheidungsspielräume über Zielgruppen, Ansätze, Methoden von Maßnahmen und Einrichtungen haben.
Generalisierte Schemata auf der Handlungsebene von Sozialarbeitern stehen zwar im Zusammenhang mit Rechtsgrundlagen und Organisation der Jugendämter, sie sind aber weder rechtlich fixiert - wie etwa Schulordnungen oder Lehrpläne - noch sind sie in Inhalten von den institutionellen Arbeitsbedingungen her eindeutig determiniert.

Selbst ein professionell standardisierter Zugang zum "Fall" wie die Methode der Einzelfallhilfe, deren Grenzen in Bezug auf die Erschließung der Wirklichkeit der Klienten mehrfach aufgezeigt wurden, verlangt eine in ihrem

Relevanzbereich außerordentlich weite Kommunikation zwischen Sozialarbeiter und Klienten, deren Anforderungen Lehrer - Schüler - Beziehungen im Unterricht wie auch die Möglichkeiten außerunterrichtlicher, informeller wie formeller Beziehungen (Vertrauenslehrer, Beratungslehrer) in der Schule überfordern würde. Dies gilt umso mehr für offene Arbeitsansätze in der Jugendhilfe wie z. B. für Formen offener Beratung oder problemorientierte soziale Gruppenarbeit.

Jugendhilfe stellt sich somit auf der Ebene des rechtlich gesicherten und weitgehend konsensfähigen Funktionsverständnisse, Sozialisationshilfen zu leisten, als Teilbereich staatlicher Sozialisation dar, der in der Schule verdrängte Dimensionen des Sozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen thematisiert.

- Faktische Handlungen von Kindern und Jugendlichen werden zum Ausgangspunkt von Interventionen;
- diese Handlungen erfolgen in konkreten Situationen;
- diese konkreten Situationen verweisen auf faktische Lebensverhältnisse;
- sie geben die Chance, faktische Sozialisationsproezsse in ihrem Ergebnis: Handlungsdispositionen von Kindern und Jugendlichen deutlich zu machen;
- diese Prozesse verweisen auf konkrete Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Familie, Wohnumwelt, Altersgruppen, Schule.

4.7. Zur praktischen und politischen Ambivalenz der Jugendhilfe

In den vorhergehenden Abschnitten ist dargestellt worden, daß die Organisationsmuster der Institution Schule die Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf deren Lebensgeschichte, Lebensperspektive und Lebenswelt verkürzt berücksichtigen. Die Begrenztheit relevanter Ereignisse und Begebenheiten in der Institution Schule wird deutlich, wenn man den Zugang, den Jugendhilfe von ihrer gesellschaftlichen Aufgabenstellung her zur Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen hat, gleichsam als Perspektive benutzt, um alternative Konstitutionsprinzipien staatlicher Sozialisation darzustellen.

Dieser Ansatz kann sich dabei empirisch gewiß nur auf punktuelle, nicht durchgängig institutionalisierte Formen der Kommunikation zwischen staatlichen Funktionsträgern der Jugendhilfe und Klienten beziehen.
Der durchschnittliche Verlauf von Jugendhilfemaßnahmen geht sicher nicht in die Richtung, Probleme von Kindern und Jugendlichen intensiv kommunikativ zu thematisieren und allgemeine, überindividuelle Problemstrukturen praktisch zu skandalisieren. Die regelhaften Reaktionsmuster der Jugendhilfe auf Probleme von Kindern und Jugendlichen liegen eher in der allgemeinen Strategie begründet, Probleme durch die Schaffung spezifischer Maßnahmen, die sich der aktuellen individuellen Symptome annehmen, gleichsam zu versorgen. Die Entstehungsgeschichte von Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendhilfe läßt sich meist auf diesen Nenner einer Problemlösung durch Institutionalisierung spezifischer symptombezogener Hilfen bringen.
Damit offenbaren Jugendhilfemaßnahmen eine durchaus ambivalente Funktion: Die Intention, Sozialisationshilfe zu leisten, bricht sich an der Routine, Probleme so zu übernehmen, wie sie durch die Definition der Eltern und anderer Sozialisatoren oder Kontrolleure aufbereitet werden,und damit allein die Risiken und Kosten weiterer Problemverschärfung einzudämmen. Selbst Maßnahmen, die im einzelnen Fall nach Kriterien, wie sie als Sozialisationsziele in dem Dokument des Bundesjugendkuratoriums aufgeführt sind (63), Sozialisationshilfe leisten, neutralisieren durch diese Pragmatik jedoch die potentielle politische Virulenz von Problemen, die aus den sozialstrukturellen Zusammenhängen entsteht. Die zahlreichen Maßnahmen mit einzelnen Jugendlichen ohne Arbeits- und Ausbildungsplatz tragen z. B. sicher dazu bei, das Problem Jugendarbeitslosigkeit zum Alltagsproblem zu machen und die potentiellen Legitimationskonflikte, die sich daraus für das politisch-administrative System ergeben könnten, zu entschärfen.

So vermag Jugendhilfe, wie erfolgreich einzelne Arbeitsformen auch sein mögen (64), eine ambivalente Wirkung in praktischer Hinsicht kaum abzustreifen. Die Hilfe für den einzelnen Fall erreicht nicht die problemerzeugenden Strukturen. Mit der Intention, Sozialisationshilfe im Rahmen der Jugendhilfe zu leisten, ist, wie eingangs der Arbeit schon dargestellt, dieser grundlegende Widerspruch verbunden. Dieser Widerspruch liegt in der Differenz zwischen der Weite der Verursachungszusammenhänge "mißlingender Sozialisation" und der Beschränktheit der Mittel begründet; in der Differenz zwischen diagnostischer Einsicht und Interventionschancen, Anspruch auf Hilfe

und Ohnmacht gegenüber den individuellen Sozialisationssystemen. Praktisches Handeln in der Jugendhilfe hat unter diesen Voraussetzungen einen doppelten Sinnbezug, doppelte Funktion: Einmal ist es an der Situation der Kinder und Jugendlichen orientiert: in der allgemeinen Intention zu helfen, wie immer die Indikation des einzelnen Falles und die Maßnahmen, die damit verbunden sind, konkret aussehen mögen. Zum andern ist praktisches Handeln in der Jugendhilfe "Symptombewältigung". Probleme, die als abweichendes Verhalten, Verhaltensstörung u. a. typisiert sind, werden nach variierenden Kriterien von Normalität in Verhalten und Lebensverhältnissen behandelt, ohne daß die "Produktionssysteme" diese Probleme, sowohl die strukturellen Bedingungen als auch die Definitionsinstanzen, durch Jugendhilfehandeln entscheidend geändert werden könnten (65).
Dieses Dilemma der Jugendhilfe ist in der Literatur unter polit-ökonomischen Perspektiven (66) wie unter dem Aspekt des Verhältnisses zu anderen Sozialisationsinstanzen ausgiebig erörtert worden.

In diesem Dilemma ist, wie oben erwähnt, die Notwendigkeit angelegt, Orientierungen und Legitimationen zu entwickeln, welche die alltägliche Praxis - die im Widerspruch zwischen Bezugsfeld und Handlungsfeld nur ambivalent sein kann - einerseits als sinnvoll ausweisen, andererseits in einen Legitimationsrahmen stellen, der den Widerspruch zumindest programmatisch zur Ruhe bringen kann. In dieser Arbeit ist das Dokument "Mehr Chancen für die Jugend" als ein aktueller Versuch in dieser Richtung diskutiert worden.

Die Ohnmacht der Jugendhilfe gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen vor allem im Sozialisationsbereich, ihre individualisierende Praxis hat m. E. auch einen historischen Grund in der Entwicklung der Jugendhilfe selbst. Die Entwicklung zu einer institutionell differenzierten, personbezogenen, vorwiegend auf Kommunikationstechniken beruhenden Praxis ist im Zusammenhang mit der historischen Verortung der Jugendhilfe als staatlichem System der Kompensation vorwiegend familienbedingter Defizite zu sehen. In dem Maße jedoch, wie Probleme aus dem Bereich staatlich organisierter Sozialisation von Jugendhilfe versorgt werden müssen, werden allein auf individualisierender Kompensation beruhende Ansätze zumindest von der Perspektive systembezogener Problemlösungen obsolet.

Die historischen Anfänge öffentlicher Erziehung liegen in Arbeitsformen wie Waisenhäusern und Armenhäusern. Diese hatten die Aufgabe, primäre Versorgungs- und Sozialisationsleistungen in Fällen zu ersetzen, in denen Eltern schlicht nicht verfügbar waren oder deren Erziehungsfähigkeit öffentlich aberkannt war. Jugendhilfe gilt weithin auch heute noch primär als öffentlich zu gewährleistender Ersatz für die Familie, deren Funktionen für die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen nie infrage gestellt wurde. Auch heute noch bezieht sich Jugendhilfe in ihren rechtlichen Grundlagen wie in ihrer Praxis auf die Aufgabe der Substitution, Kompensation oder Korrektur familialer Sozialisation. § 1 des JWG schränkt das Recht des Kindes auf Erziehung, das in Absatz 1 postuliert wird, in Absatz 3 ausdrücklich auf die allgemeine Indikation des Ausfalls familialer Sozialisation ein: "Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt, unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein" (67).
Daran haben auch die diversen Entwürfe zu einem neuen Jugendhilferecht prinzipiell nichts geändert (68). Der Maßnahmekatalog des § 5 JWG enthält überwiegend Maßnahmen, die auf familiale Sozialisation bezogen sind. Allein die Maßnahmen des Absatzes 6 (Freizeithilfe, politische Bildung, internationale Begegnung) kennzeichnen Praxisfelder, die in ihrer Intention nicht auf die Kompensation familialer Sozialisation bezogen sind. Freizeithilfen, politische Bildung, internationale Begegnung waren, geht man von der jugendpolitischen Situation der Novellierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes Ende der 50er Jahre aus, Teilaufgaben des Erziehungs- und Bildungswesens, die nicht von anderen Institutionen besetzt waren (69).

Diese Familienbezogenheit hat die strukturelle Entwicklung der Jugendhilfe entscheidend geprägt. In der Interdependenz des Ausfalls oder der Defizite familialer Sozialisation und der Reaktionen der Jugendhilfe haben sich Verarbeitungsmuster von Sozialisationsprozessen eingespielt, die Jugendhilfe auch heute noch weithin kennzeichnen.

- Normal war und ist auf nahezu allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit - in der politischen Diskussion, in der Wissenschaft, im Alltagsbewußtsein -, daß Kinder in Familien hineingeboren und dort versorgt und sozialisiert werden. Nur wenn diese "Normalität" strukturell oder ereignishaft durchbrochen wird, wird Jugendhilfe beansprucht.

Die Schwierigkeiten einer Familie bei der Versorgung oder Sozialisation ihrer Kinder müssen dabei öffentlich definiert sein, bevor Jugendhilfe in die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen intervenieren kann. Jugendhilfe-Handeln ist insoweit subsidiär, Interventionen können nur vonstatten gehen, wenn die Situation des Ausfalls der individuellen Familie indiziert ist. Jugendhilfe-Handeln ist insofern auch reaktiv; sieht man von dem bei manchen Jugendämtern obligatorischen Besuch von Familienfürsorgerinnen bei Familien nach der Geburt von Kindern ab, gibt es keine Regeln - wie etwa die gesetzlich verankerte Schulpflicht -, welche unabhängig von Problemindikationen Interventionen des Jugendamts auslösen würden.

- Im Zusammenhang mit der Problemindikation steht die Individualisierung der Interventionen, die Jugendhilfe organisiert. Diese Individualisierung ist etwa im Rahmen der Kritik der Einzelfallhilfe oft analysiert worden (70). Sie wird historisch im Zusammenhang mit der Institutionalisierung und Professionalisierung der Sozialarbeit gesehen (71). Meines Erachtens liegt ein wesentlicher Faktor des Prozesses der Individualisierung von "Hilfen" in der Tatsache begründet, daß die Dominanz familialer Faktoren in der rechtlichen Fassung von Aufgaben wie in der faktischen Interpretation von Problemen gesellschaftspolitische Perspektiven der Jugendhilfe verbaut hat. Die Substitution familialer Sozialisation durch Jugendhilfe galt und gilt nur der individuellen Familie, nicht der Institution Familie. Jugendhilfe hat keine Form öffentlicher Erziehung entwickelt, welche als funktionale Alternative zur Familie hätte gelten können. Die gesellschaftspolitische Umsetzung von erkannten Mängellagen kann sich bestenfalls auf Forderungen nach Veränderung der ökonomischen, materiellen, soziokulturellen Bedingungen familialer Sozialisation beziehen. Familiale Sozialisationspolitik (72) bewegt sich im Rahmen der Verbesserung von Sozialisationsbedingungen der Familie durch mittelbare (Wohnungspolitik) oder unmittelbare (Beratung) Interventionen. Sozialisatorische Interaktion in der Familie ist jedoch nicht unmittelbar durch staatliche Intervention steuerbar. Die Familie kann nicht unmittelbar, wie etwa die Schule, Objektbereich von Reformpolitik werden. Sie kann durch Planung, praktische Prozesse, Verwaltungshandeln nicht reorganisiert werden. Bestenfalls können durch praktische Maßnahmen die internen und externen Bedingungen familialer Problemlösungskapazität verbessert werden (73). Auch offene Formen der Jugendhilfe wie Elternbildung, Erziehungsberatung, Gemeinwesenarbeit sind in ihrer potentiellen Wirkung an die Einflußmöglichkeiten auf familiale

Sozialisation über die Kleingruppe Familie gebunden. Sie lassen sich als flankierende Maßnahmen zur Institution Familie begreifen.

Die Korrespondenz der Jugendhilfe zur Institution Familie als einer privaten Institution, die weder rechtlich (Artikel 6 des Grundgesetzes) noch von ihren konstitutiven Bedingungen als Kleingruppe her staatlicher Steuerung zugänglich ist, ist m. E. ein wesentlicher Faktor, daß Jugendhilfe bislang kaum integrative, auf Sozialisation bezogene gesellschaftspolitische Konzepte entwickelt hat.

- Betrachtet man die Entwicklung von Jugendhilfe nicht auf der Ebene einzelner Einrichtungen und Maßnahmen, sondern auf der Ebene des "Systems", läßt sich unschwer eine Tendenz zur Differenzierung feststellen. Neue Problemlagen haben zu neuen Einrichtungen und Maßnahmen geführt. Das Waisenhaus als Institution öffentlicher Ersatzerziehung bei Ausfall der Familie ist von einer Fülle von Versorgungs-, Erziehungs- und Beratungsinstitutionen abgelöst worden. Die Institution Familie stellt sich gegenwärtig als von einem Kranz substituierender, kompensatorischer, begleitender sozialpädagogischer Einrichtungen umgeben dar: Säuglingsheime, Kinderheime, Krabbelstuben, Kindertagesstätten, Kinderhorte, Pflegefamilien, Tagesmütter, Mütterberatung, Familienfürsorge, Ehe-, Elternberatung, Erziehungsberatung, Elternbildungsmaßnahmen, um nur einige gegenwärtig in der BRD aktuelle familienbezogene sozialpädagogische Maßnahmen zu nennen.
Ohne die Dynamik interner Entwicklungen der Jugendhilfe über Mechanismen der Verrechtlichung oder Professionalisierung vernachlässigen zu wollen, läßt sich in dieser Differenzierung und Spezialisierung von Diensten im Verhältnis zur Familie ein Muster der Bewältigung eines öffentlich diskutierten und interpretierten Bedarfs erkennen, welches einer Strategie der Problemlösung durch Addition "neuer", spezifischer, funktional differenzierter Institutionen folgt.

Betrachtet man die Entwicklung sozialpädagogischer Dienste als flankierende Maßnahmen zur Schule (74), zeigen sich Ansätze einer vergleichbaren Tendenz. Jugendhilfe oder sozialpädagogische Maßnahmen, die historisch wie rechtlich außerhalb der Jugendhilfe stehen, reagieren auf Probleme der Schule ebenfalls mit der Entwicklung und Institutionalisierung flankierender Maßnahmen. Sind jedoch die Muster der Substitution und Kompensation von Sozialisationsleistungen der Familie durch öffentlich organisierte Sozialisationen insoweit verständlich, als eine grund-

rechtlich wie gesellschaftlich unantastbare Institution relativ geringer Systemflexibilität (auf die Institution, nicht auf die Gruppe bezogen) durch Maßnahmen im Umfeld abgesichert wird, so erscheint die Logik der Problembewältigung gegenüber Schule, die sich von seiten der Jugendhilfe anbahnt, fragwürdig. Gegenüber der Schule als Form einer zielgerichteten komplex-adaptiven Organisation in der Verantwortung und Entscheidung des Staates ist eine andere Strategie von seiten der Jugendhilfe denkbar und m. E. nach geboten als gegenüber der Privatfamilie: Eine Strategie der Reformen nach Maßgabe der Ziele und Inhalte, die sich im Prozeß der Thematisierung und versuchten Bewältigung von Sozialisationsproblemen entwickeln lassen.

Diese historisch überkommene und rechtlich gestützte Verknüpfung von Jugendhilfe mit den Sozialisationsleistungen der Institution Familie ist im Laufe der Jahre zunehmend fragwürdiger geworden. Betrachtet man die Fülle von Problemen, die gegenwärtig als Probleme von Kindern und Jugendlichen öffentlich anerkannt und diskutiert werden, zeigt sich, daß die kausale Erschließung der Problemgenese längst nicht mehr allein oder vorwiegend auf Defizite familialer Sozialisation rekurrieren kann. Mit aller Vorsicht, die bei Aussagen über so vielschichtige gesellschaftliche Phänomene wie Problemlagen von Kindern und Jugendlichen geboten ist, läßt sich doch behaupten, daß die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen im Laufe der Jahre zunehmend auf Strukturen öffentlich organisierter Sozialisation, Strukturen der Schule, der Berufsausbildung, auch Strukturen des Freizeitbereichs zurückgeführt werden können. Dies gilt insbesondere für die Gegenwart. Das zum gegenwärtigen Zeitpunkt brisanteste "Jugendproblem", nämlich das Problem der Jugendarbeitslosigkeit ist in seinen sozialisationsbezogenen Ursachen ein Problem der Institutionen sekundärer Sozialisation.

5. Aktuelle Probleme staatlich organisierter Sozialisation: Jugendarbeitslosigkeit

5.1. Zum Phänomen "Jugendarbeitslosigkeit"

Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit ist gegenwärtig im Zusammenhang mit der Sozialisation und Plazierung der nachwachsenden Generation der Brennpunkt, auf den sich die öffentliche Aufmerksamkeit konzentriert. Jugendarbeitslosigkeit hat auch zu einer Fülle von sozialpädadogischen Maßnahmen im Rahmen der Jugendhilfe geführt (1). Am Beispiel dieser Maßnahmen und der ihnen zugrundeliegenden Problemdefinitionen läßt sich die These veranschaulichen, daß Jugendhilfe über die Leistungen anderer Sozialisationsinstanzen hinaus (wie der allgemeinbildenden Schulen, berufsfördernden Maßnahmen der Arbeitsämter, die mit den sozialisatorischen Aspekten der Jugendarbeitslosigkeit zu tun haben) neue Dimensionen der Wirklichkeit der betroffenen Jugendlichen erschließt und zu Bezugspunkten sozialisationsbezogener Interventionen macht.
Sozialpädagogische Maßnahmen gegenüber Jugendarbeitslosigkeit sind zudem auf Problemsituationen bezogen, deren Genese sich nur noch sehr bedingt mit Folgen familialer Sozialisation, dem traditionellen Interventionsbereich der Jugendhilfe, in Zusammenhang bringen läßt. Jugendhilfe hat es im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit mit Problemen zu tun, deren sozialisatorische Aspekte auf Defizite der Institutionen sekundärer Sozialisation verweisen, soweit überhaupt "Sozialisation" als Bezugsrahmen für die Erklärung individueller Arbeitslosigkeit gelten kann. Insofern zeigen sich in der Reflexion dieser Maßnahmen Ansatzpunkte für institutionenübergreifende Strategien im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation (2).

Die wirtschaftliche Rezession Mitte der 70er Jahre hatte in der BRD u. a. eine Krise der Integration Jugendlicher in das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem sichtbar gemacht, deren Ursachen freilich in längerfristigen Entwicklungen des Beschäftigungssystems und,damit im Zusammenhang, des Systems der dualen Berufsausbildung angelegt waren.
So wiesen die offiziellen Angaben der Bundesanstalt für Arbeit für den September 1975 115.800 arbeitslose Jugendliche (unter 20 Jahren) aus. Viele Tatsachen sprechen dafür, daß die Zahl der Jugendlichen, die zu diesem Zeit-

punkt faktisch ohne Ausbildungsplätze und bezahlte Arbeit waren, mehr als doppelt so hoch als die offiziellen Angaben war. (3)

Die gesellschaftlichen Ursachen dieser Jugendarbeitslosigkeit sind wesentlich im sozialen Wandel des Wirtschaftssystems unserer Gesellschaft zu suchen. Darauf soll hier nicht eingegangen werden; Festzuhalten ist jedoch, daß ohne spezifische, makrosoziologische Entwicklungen - technologischer Wandel, Konzentration der Unternehmungen, Veränderungen im Berufsausbildungssystem, Wirtschaftsrezession, demographische Entwicklungen - Jugendarbeitslosigkeit und die damit zusammenhängenden sozialen wie individuellen Probleme gar nicht sichtbar geworden wären. Die Ursachen von Jugendarbeitslosigkeit als Massenphänomen sind eindeutig auf diesen makrosoziologischen Ebenen zu suchen. Die Verteilung der Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen macht jedoch ebenso deutlich, daß, vom individuellen Fall her betrachtet, der Faktor "Sozialisation" erheblichen Einfluß auf die Möglichkeit hat, daß einzelne Jugendliche arbeitslos werden. Die genannten makrosoziologisch zu verstehenden Entwicklungen haben also gleichsam sichtbar gemacht, daß das Bildungssystem sehr ungleiche Ausgangssituationen für den Erwerb von Arbeits- oder Ausbildungsplätzen schafft (4).

5.2. Widersprüche "qualifizierender" Maßnahmen

Obwohl die im Sozialisationsprozeß vermittelten spezifischen Kompetenzen und Persönlichkeitsstrukturen nur Momente im Prozeß des Arbeitsloswerdens sind, die im Rahmen von sozialstrukturellen Kontexten (regionale Arbeitslosigkeit, Konkurrenz von Jugendlichen mit höherwertigen Schulabschlüssen etc.) und im Rahmen gegebener Interaktionssituationen (Prüfungen, Einstellungsgespräche im Betrieb) folgenhaft wirksam werden, zielen doch alle individuellen Hilfen von seiten der Berufsschulen, der Arbeitsämter, der Jugendhilfe darauf ab, über die Organisation von Sozialisationsprozessen die Chance der Integration der einzelnen Jugendlichen zu verbessern.

Dabei dominieren die Maßnahmen, welche das Ziel haben, Defizite von Jugendlichen in Bezug auf schulisch bestimmte Lernziele und -inhalte (Hauptschulabschluß) nachzuholen oder Qualifikationen zu vermitteln, die auf die sachlichen Inhalte von Berufsfeldern wie auf die allgemeinen Anforderungen be-

ruflicher Arbeit orientiert sind. Quantitativ gesehen wird der Großteil dieser kompensatorischen Bildungsmaßnahmen von der Bundesanstalt für Arbeit über regionale und lokale Arbeitsämter organisiert. Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit erreichten etwa im Berichtsjahr 1975/76 ca. 31.000 Jugendliche (5). Begründet wird der Umfang dieser Maßnahmen "mit der großen Zahl von Jugendlichen ..., die mit unzureichender Vorbereitung auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt die allgemeinbildenden Schulen verlassen" (6).

Diese verschiedenen Maßnahmen machen die Unzulänglichkeit der allgemeinbildenden Schulen, vor allem der Hauptschule, deutlich, Jugendliche auf die Anforderungen, die Arbeitsverhältnisse stellen, hinreichend vorzubereiten. Allein die Zielsetzungen der verschiedenen Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit implizieren Kritik an der Funktionsweise allgemeinbildender Schulen. Maßnahmen wie etwa Grundausbildungslehrgänge für Schulentlassene, deren "Bewerbungen um Ausbildungsstellen ihrer Schulleistungen wegen aussichtlos sind" (7), gehen ausdrücklich von schulischen Definitionen mangelnder Wettbewerbsfähigkeit aus. Sie schreiben mithin fest, daß die allgemeinbildenden Schulen in ihrem Auftrag der Berufs- und Lebensvorbereitung versagt haben; bewältigt wird dies Versagen durch die Zuweisung der Schuld am Mißlingen von organisierten Lernprozessen an die Jugendlichen selbst. Zielorientierungen der kompensatorischen Maßnahmen wie etwa Orientierung an "betriebspraktischen Anforderungen, denen die Teilnehmer von Grundausbildungslehrgängen künftig als Arbeitnehmer gegenüberstehen", Lerninhalte wie "berufspraktische Fähigkeiten","Kenntnisse über Arbeitsverhalten, Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit" signalisieren, daß die Hauptschule die Realität der Arbeitsverhältnisse, welche,in den Maßnahmen der Bundesanstalt antizipiert,die Lernprozesse bestimmt, offenbar weder organisatorisch noch curricular zu bewältigen vermag. Die Divergenz zwischen den Lernchancen in den Abschlußklassen der Hauptschule und den Anforderungen, die Arbeitsverhältnisse für bestimmte Gruppen von Jugendlichen stellen, ist für diese Gruppen offenbar so groß, daß spezifische Übergangswege organisiert werden müssen, die nicht nur die Funktion der Anpassung der Aspirationen an die Realität haben (cooling out), sondern auch die "Welt" der Schule und der organisierten Arbeit vermitteln müssen.

Mit dem Aufweis dieser Tatsache soll nicht der Schluß nahegelegt sein, daß die Hauptschulen oder Sonderschulen in ihren Interaktionsformen und Unterrichtsinhalten auf die Erfordernisse unqualifizierter Arbeit vorbereiten

sollten. Im Gegenteil: Gerade die kurzfristigen, explizit als Anpassungshilfen konzipierten kompensatorischen Maßnahmen der Arbeitsverwaltung bergen die Gefahr, praktische Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Wissenselemente ausschließlich unter dem Zwang des Erfolgs zu vermitteln, der kaum anders als nach Kriterien der bloßen Integration in die Arbeitswelt definiert werden kann. Die allgemeinbildenden Schulen hätten demgegenüber die Chance, solche berufsvorbereitenden Lernprozesse, welche die faktische Anpassungsfähigkeit der Jugendlichen erhöhen, in den Kontext von Curricula zu stellen, welche die gesellschaftlichen Zusammenhänge entfremdeter Arbeit thematisieren und so dem Jugendlichen die Chance geben, über das Schicksal existentieller Abhängigkeit von Lohnarbeit hinaus persönliche und politische Perspektiven zu entwickeln. Die in vielen Maßnahmen der Arbeitsverwaltung und Berufsschulen unterstellte Lebensuntüchtigkeit der Jugendlichen, die an der faktischen Unfähigkeit, sich zu vermarkten, festgemacht wird, impliziert dagegen ein spezifisches "hidden curriculum": Wenn praktische Fähigkeiten und gezieltes Verhaltenstraining als Problemlösung definiert werden, wird dem Jugendlichen suggeriert, daß das Schicksal des "Arbeitslosseins" mit entsprechenden Sozialisationsdefiziten zusammenhängen muß.

5.3. Widersprüche sozialpädagogischer Maßnahmen

Die bereits in berufspädagogischen Zusammenhängen festzustellende Divergenz von organisierter Sozialisation und Wirklichkeit des Sozialisanden wird durch die Thematisierung der Probleme von jugendlichen Arbeitslosen von seiten sozialpädagogisch orientierter Maßnahmen noch verschärft.

Sozialpädagogische Maßnahmen für jugendliche Arbeitslose haben das Ziel, begleitend zu Maßnahmen beruflicher oder allgemeinbildender Art Randbedingungen der Situation der Jugendarbeitslosigkeit durch Lernangebote, Beratung, Einzelhilfe anzugehen, die als hemmend für die Integration der Jugendlichen in qualifizierende Maßnahmen oder Arbeitsvollzüge selbst verstanden werden. Diese Randbedingungen werden zumeist in Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen fixiert, die eine aktive Bewältigung der Situation verhindern. "Sozialpädagogische Hilfen sollen Motivationsbarrieren gegen Arbeit und schulisches Lernen abbauen, Labilität überwinden, psycho-soziale Störungen beseitigen, Konflikte überbrücken und Verwahrlosung verhindern" (8).

Der statistische Zusammenhang, daß sich unter arbeitslosen Jugendlichen überproportional viele Jugendliche ohne Hauptschulabschluß und aus Sonderschulen finden, wird schon in der Begründung staatlicher Förderungsprogramme zu spezifischen Sozialisationsproblemen der einzelnen Jugendlichen umgedeutet. "Da sich die Jugendarbeitslosigkeit im Schwergewicht auf Jugendliche mit besonderen Sozialisationsproblemen erstreckt (fehlender Schulabschluß, fehlende Berufsausbildung, mangelnde Berufsreife, Verhaltensstörungen, Lernbehinderungen u. a.), es bei diesen Personen an der erforderlichen Motivation für Ausbildung und Beruf häufig fehlt, somit nicht nur kurzfristige Eingliederungsprobleme vorliegen, ist beabsichtigt, in vom BMFG zu fördernden Modellen Möglichkeiten der Hilfen zur Motivation für Ausbildung und Beruf, zur Persönlichkeitsstabilisierung und Aktivierung zu eröffnen. Schule, Arbeitsverwaltung, Betrieb bedürfen insoweit der Ergänzung durch geeignete sozialpädagogische Maßnahmen der Jugendhilfe" (9).
Die kompensatorischen Angebote beziehen sich mithin nicht nur auf das Nachholen von schulischen oder beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie versuchen die gesamte aktuelle Situation der arbeitslosen Jugendlichen einzubeziehen. Über Hilfen zur Bewältigung aktueller Konflikte und über die Befriedigung aktueller Bedürfnisse nach Information oder Geselligkeit hinaus werden zentrale Persönlichkeitseigenschaften der arbeitslosen Jugendlichen problematisiert: sozialpädagogische Ansätze beziehen sich auf "Motivierung zu Arbeit und Lernen, zu Leistungsbereitschaft, Einüben von Belastbarkeit und Frustrationstoleranz, Vermittlung von Realitätssinn, Planungsfähigkeiten und Fähigkeit zu kontrolliertem Arbeitsverhalten, Förderung kreativer Leistungshaltung" (10).

Ob diese Interpretationen der subjektiven Dimension von Verursachungszusammenhängen, die in der Typisierung des arbeitslosen Jugendlichen als motivationsschwach, labil etc. zum Ausdruck kommt, empirisch zutreffend sind, läßt sich mangels sozialisationstheoretisch orientierter Untersuchungen nicht beantworten und soll hier nicht diskutiert werden. Forschungsansätze und -ergebnisse der neueren Kriminologie lassen die Stimmigkeit dieser Interpretationen bezweifeln. Arbeitslos zu sein und zu bleiben ist ebenso wie Straffälligkeit ein Produkt komplexer sozialer Prozesse, in deren Verlauf der Einfluß von Persönlichkeitseigenschaften - abgesehen, daß diese im Prozeß selbst sozialisiert und sozial definiert werden - durch situative und sozialstrukturelle Determinanten von Handlungskontexten relativiert wird.

Bildungspolitisch betrachtet ist das qualitativ Neue an den sozialpädagogischen Ansätzen, daß unter dem Druck der Bewältigung von Jugendarbeitslosigkeit basale Eigenschaften von Jugendlichen zum Objekt staatlicher organisierter Sozialisation werden, die bislang nur als latente Voraussetzung schulischer Sozialisation galten oder zumindest nicht manifest in schulischen Lernprozessen thematisiert wurden. Sozialpädagogische Maßnahmen erweitern den Relevanzbereich staatlich organisierter oder geförderter Sozialisation auf Persönlichkeitseigenschaften wie Motivation, Realitätssinn, Planungsfähigkeit, Selbstkontrolle u. a., die in schulischer Sozialisation entweder als gegeben unterstellt werden, oder als durchaus funktionale Nebenfolgen bürokratischer Organisation und zweckrationalen Unterrichts gelten, hingegen als Objektbereich gezielter Lernprozesse kaum angegangen werden.
Die Motivation zum Lernen ist z. B. in der Schulpädagogik weitgehend als Eigenschaft verstanden worden, die im unterschiedlichen Maße gegeben oder nicht gegeben ist; die Schüler nach sozialer Herkunft diskriminiert und somit unterschiedliche Voraussetzungen für Lernerfolge schafft. Allenfalls im Rahmen methodischer und didaktischer Überlegungen wird die Motivation der Kinder und Jugendlichen, bezogen auf spezifische Lerninhalte, eine pädagogische Aufgabe. Im Rahmen der sozialpädagogischen Ansätze wird das Konzept "Motivation" jedoch zur Deutung des grundsätzlichen Problems verwandt, daß Jugendliche keine Lust haben, irgendetwas zu tun, daß sie aus der risikoreichen Lage des Arbeitslosseins herausführen könnte. Das Konzept "Motivation" erschließt somit nicht die Beziehung Jugendlicher zu spezifischen Verhaltensanforderungen, die ihnen in Curricula gesetzt sind, sondern problematisiert einen gesamten Lebenszusammenhang. Mißerfolgsketten in der Schule und Mißerfolge in der Vermarktung der eigenen Arbeitskraft bedrohen die Bereitschaft, die Grundmuster des organisierten Lebensverlaufs in der Gesellschaft einzuhalten. Geht man davon aus, daß in diesen Interpretationen von jugendlichen Arbeitslosen von seiten sozialpädagogischer Träger psychische Korrelate der Arbeitslosigkeit adäquat erfaßt sind, wird die Widersprüchlichkeit arbeitsteiliger Organisation von Sozialisation im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation deutlich: über persönliche Kontakte, Freizeitangebote, methodische Arbeit wie Rollenspiele u. a., selten über therapeutische Versuche, soll Motivation geschaffen werden, die retrospektiv und prospektiv durch organisierte Sozialisation und Arbeitsverhältnisse zerstört worden ist. Denn die These scheint plausibel, daß die Frustration erfolgloser Stellensuche und die Erfahrungen mit sinnentleerter Arbeit die Hoffnungen der Jugendlichen auf Zukunft blockieren (11).

Viele sozialpädagogischen Stellen diagnostizieren darüber hinaus bei arbeitslosen Jugendlichen "Schulmüdigkeit": Motivationslosigkeit gegenüber allen Handlungsanforderungen, die sich auf Situationen und Handlungsmuster beziehen, welche den im zweckrationalen Unterricht angelegten Formen der Beschäftigung mit Objekten und Themen ähneln. Erfahrungen mit der Schule sind so negativ, daß schulähnliche kompensatorische Maßnahmen keine Aussicht auf Erfolg haben. Die Schule hat offenbar jede Motivation für schulähnlich organisierte Lernprozesse verbraucht. Sie hat offenbar keine Handlungsmuster für erfolgreiche Problemlösungen - außer Muster des Rückzugs, der Apathie - vermitteln können, die Jugendlichen im praktischen Sinne "reif" für das Leben hätten machen können.

Auch die Zielorientierung "Erfolgserlebnisse schaffen" (12) verrät die Widersprüchlichkeit der Organisation von Sozialisation. Sozialpädagogische Ansätze sollen Erfahrungen und Dispositionen durch Lernarrangements vermitteln, die durch das Sozialisationsschicksal in der Schule bereits negativ besetzt worden sind. Als Gewährleistung für Erfolgserlebnisse werden "die gemeinschaftliche und individuelle Betätigung im musischen und sportlichen Bereich sowie in von den Jugendlichen selbst unter Begleitung Erwachsener inszenierten Interessen- und Neigungsgruppen" gesehen. (13) Die Gestaltung der Freizeit soll offenbar den Jugendlichen Erfahrungen ermöglichen, welche ihr Selbstbild korrigieren soll, das durch täglich erfahrene und dokumentierte Mißerfolge in der allgemeinbildenden Schule gekennzeichnet ist. Die Intervention reicht dabei bis in die pädagogische Manipulation des Alltags der Jugendlichen hinein, insoweit über informelle Beziehungen, Freizeitaktivitäten nahezu der gesamte private persönliche Lebensbereich der Jugendlichen in methodische und didaktische Maßnahmen zur Stabilisierung der Identität einbezogen wird. Bedenkt man, daß negative Selbstbilder in der Schule durch die Typisierung der Lehrer und Mitschüler beeinflußt werden, mithin Sozialisationsprodukt des "hidden curriculum" der Schule sind, zeigt sich der Widerspruch im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation zwischen sozialpädagogischen Institutionen und Schule in aller Deutlichkeit. BRUSTEN und HURRELMANN kamen zu dem Ergebnis, daß "Schüler, die von den Lehrern und Mitschülern als leistungsschwach, unbeliebt und delinquent eingestuft werden, sich im Vergleich zur jeweils entgegengesetzten Gruppe für "fauler, unaufmerksamer, unordentlicher, unruhiger, ungehorsamer, unfairer, unbeliebter, unfreundlicher, unaufrichtiger, eingebildeter, geltungsbedürftiger, aggressiver und streitsüchtiger" hielten (14). Auch FEND u. a. kam zu dem Ergebnis, daß Hauptschüler - allerdings geringfügige - niedrigere Werte in der Dimension

"Selbstbewußtsein" haben, als Realschüler, vor allem jedoch als Gymnasiasten (15).

Auch die Thematisierung des Lernziels "Realitätssinn" weist auf die Brüche in Wissensbeständen, Sinndeutungen und Erfahrungsmöglichkeiten, die zwischen Schule und den Anforderungen der "Arbeitswelt" bestehen.

Die Divergenz zwischen der Subwelt der Familie, der Welt der Medien, der Welt der allgemeinbildenden Schulen zur Wirklichkeit industrieller Arbeit ist unter verschiedenen Aspekten diskutiert worden: Absenz des Vaters in der familialen Sozialisation, Verdrängung der "Arbeitswelt" aus den Fernsehsendungen, Praxisferne der Arbeitslehre in der Hauptschule u.a.. Untersuchungen zur Anpassung von Lehrlingen und Jungarbeitern an die Arbeitssituation dokumentieren übereinstimmend Übergangsprobleme, die sich als Orientierungs- und Identitätsprobleme äußern (16).
Die Bewältigung von "Übergängen" ist in der Regel der Problemlösungskapazität des Einzelnen und seiner privaten Kommunikationsbeziehungen überstellt. Erst im Falle des Mißlingen der Bewältigung von Übergängen wird Integration, wie am Beispiel Jugendarbeitslosigkeit zu sehen ist, ein Objekt öffentlichen Interesses.
Begreift man Realitätssinn nicht allein als formale kognitive Kompetenz, sondern als von Erfahrungsmöglichkeiten abhängig, stellt sich die Aufgabe, Erfahrungsmöglichkeiten so zu organisieren, daß sie einerseits die Faktizität realer "Welten" annähernd erfassen, andererseits Chancen kommunikativer Verarbeitung dieser Erfahrungen gegeben werden, welche der Gefahr des "Praxisschocks", der Überwältigung persönlicher Erfahrungen durch eine neue "Wirklichkeit" entgegensteuert (17). Die bescheidenen Ansätze vor allem der Hauptschulen, durch Praktika oder Betriebsbesichtigungen u. a., Erfahrungsmöglichkeiten mit der Arbeitswelt zu gewähren, werden den Erfordernissen der Bewältigung von Übergängen wohl kaum gerecht.

5.4. Jugendarbeitslosigkeit: Anlaß zur Sozialisationspolitik?

Die öffentliche Thematisierung und die öffentlichen Bewältigungsversuche der Arbeits- und Berufslosigkeit von Jugendlichen hat gleichsam exemplarisch Fragmente der Wirklichkeit von Lebenszusammenhängen Jugendlicher

publik gemacht, die aus dem Relevanzbereich staatlich organisierter Sozialisation verdrängt sind. In der Situation der Arbeitslosigkeit wird die Wirklichkeit von Jugendlichen außerhalb der Schule gleichsam dramatisiert. Diese Dramatisierungen erlauben, exemplarisch Bezüge zwischen schulischer Sozialisation und Wirklichkeit herzustellen, die in der Regel durch die spezifische Konstitution von Wirklichkeit in der Schule (18) und die geringen Spielräume für die Kommunikation über außerschulische Erfahrungen zwischen Lehrer und Schüler überlagert sind (19). Der damit potentiell gegebene "Realitätseinbruch" läßt sich am Problem der Sozialisationsziele (Lernziele) veranschaulichen. Der Kosmos von Lernmöglichkeiten, den die wissenschaftliche Reflexion von Lernzielen etwa für die Gesamtschule eröffnet hat (20), ist durch die faktische Anpassungsforderung, welche der Integrationsprozeß in die "Arbeitswelt" an Jugendliche stellt, drastisch zusammengeschrumpft. So formuliert z. B. Hartmut von HENTIG als Lernziel der Gesamtschule im Zusammenhang mit dem Topos "das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis", (20) "daß der junge Mensch lernt, dem Systemzwang der Theorie wie dem Systemzwang der Praxis durch die funktionsgerechte Berufung jeweils auf einen anderen Bereich zu entgehen". In der gegenwärtigen Situation dominieren in den bildungs- und sozialpädagogischen Bemühungen, Jugendliche überhaupt zu einer Ausbildung oder Arbeit zu verhelfen, Lernziele wie Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam. Sie signalisieren die sozialen Kompetenzen, die offenbar für die Integration in die "Arbeitswelt" von fundamentaler Bedeutung sind. Arbeitstugenden, die im Zusammenhang mit den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung auch Eingang in staatliche Maßnahmen finden, werden auch von den Ausbildungsverantwortlichen von der Hauptschule als Sozialisationsleistung gefordert: Fleiß, Lernwille, Zielstrebigkeit, Aufgeschlossenheit, Ehrgeiz, Ordnungssinn, Pflichtbewußtsein, Sauberkeit, Ausdauer ... in eben dieser Reihenfolge. (21)
Gewiß haben Pädagogen die normative Differenz zwischen Rollenerwartungen in der Schule und Rollenerwartungen an den Lehrling oder Jungarbeiter immer schon erkannt; die Bewältigung dieser Differenz, die Probleme des Übergangs zwischen den Rollen ist freilich den Jugendlichen selbst angelastet worden.

Arbeitslosigkeit, das potentielle Schicksal des Hauptschülers, macht darüber hinaus auch typische Situationen im Lebenszusammenhang von Jugendlichen außerhalb von Schule und Arbeit deutlich. Dies läßt sich etwa am Zugang sozialpädagogischer Maßnahmen zum Problemkomplex der Freizeit von Jugendlichen zeigen.

Freizeit ist für die Organisation schulischen Lernens in der Regel Sammelbegriff außerschulischer Lebensbedingungen und -gewohnheiten, welche der faktischen Inanspruchnahme der freien Zeit der Kinder und Jugendlichen für schulische Aufgaben entweder entgegenstehen oder diese fördern. Gesellschaftlich problematisch wird Freizeit nun gerade bei arbeitslosen Jugendlichen. Einerseits haben sie, der Komplementarität von Freizeit und Arbeit zufolge, keine freie Zeit mehr, da sie nicht arbeiten. Andererseits haben arbeitslose Jugendliche durch die "Entlastung" von zentral funktionalen Rollen (22) eine Fülle disponibler Zeit. Diese disponible Zeit und die Aktivitäten und Geselungsformen, die sie ausfüllen, geraten bei arbeitslosen Jugendlichen in die Aufmerksamkeit sozialpädagogischer Hilfen. Deren Funktion als Begleitung berufspädagogischer Maßnahmen liegt nicht zuletzt darin, die "außerschulischen" Aktivitäten und Interessen der Jugendlichen so zu organisieren, daß Konflikte mit den Qualifikationszielen, die sich aus der Qualität der Freizeitverbringung ergeben, verhindert oder zumindest bearbeitet werden können. Die sozialpädagogischen Ansätze, den ganzen Lebenszusammenhang von Jugendlichen zu begleiten, gehen dabei von der Erfahrung aus, daß Arbeitslosigkeit den gesamten Alltag der Jugendlichen beeinflußt. Der Rhythmus von Arbeit, reproduktiver Zeit, freier Zeit und Schlafzeit im Alltag von Jugendlichen ist in der Regel aufgehoben. Arbeitslos zu sein, beeinflußt die Lebensgewohnheiten der Jugendlichen, wie etwa den Umgang mit Gleichaltrigen, Konsumgewohnheiten, entlastende und entspannende Aktivitäten. Diese verlieren ihren herkömmlichen Sinnzusammenhang. (23) Störungen in sozialen Beziehungen bis hin zu Störungen in sexuellen Beziehungen werden mit dem Schicksal der Arbeitslosigkeit in Zusammenhang gebracht. (24)
Arbeitslosigkeit als den Alltag strukturierendes Merkmal einer biographischen Phase stellt somit in der Wirklichkeit von Jugendlichen, aber auch in den Interpretationsversuchen sozialpädagogischer Institutionen die Gesamtheit des Lebenszusammenhangs von Jugendlichen her, der durch die Differenzierung, Spezialisierung und Qualifizierung von Sozialisation in der Entwicklung des Sozialisationssystems insgesamt wie in der internen Differenzierung etwa schulischen Lernens in Rollen, Verhaltensbereiche, Kompetenzen, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten getrennt ist.

Damit hängt zusammen, daß viele sozialpädagogische Strategien gegenüber Arbeitslosen in der Konzeptualisierung von Sozialisationsproblemen sich von Konzepten leiten lassen, die wie die Konzepte "Persönlichkeit", "Selbstbild",

"Identität" den Versuch signalisieren, die Konsequenzen des Schicksals Arbeitslosigkeit auf personaler Ebene integrativ, d. h. in ihren Auswirkungen auf die gesamte Person der Jugendlichen, zu sehen.
Die Ziele sozialpädagogischer Maßnahmen werden dementsprechend auch in Kategorien dieser Umfassendheit formuliert. Ein als gestört begriffenes Verhältnis der ganzen Person zu ihrer "Umwelt" soll verbessert werden.

Das Dilemma sozialpädagogischer Ansätze zur individuellen Bewältigung von Arbeitslosigkeit liegt, abgesehen davon, daß individuell ansetzende Bewältigungsversuche die strukturelle Genese des Problems nicht aufheben können, nun darin, daß zwar ansatzweise die Gesamtheit der Lebenszusammenhänge der Jugendlichen thematisiert und Risiken auf die gesamte Person bezogen werden, Sozialpädagogik mit ihren beschränkten Mitteln jedoch weder Ursachen sozialisationsbezogener Konflikte verändern kann noch in der aktuellen Situation die Handlungssysteme, die die Lebenszusammenhänge von Jugendlichen bestimmen, hinreichend beeinflussen kann.
Dies gilt einmal für die qualifizierenden Lernprozesse: Sozialarbeiter haben kaum Chancen, ihre Problemperspektiven in die Organisation von Lernprozessen der Hauptschule oder Sonderschule einzubringen, auch wenn evident ist, daß in deren Abgangsklassen ihre zukünftigen Klienten sich befinden; sozialpädagogische Maßnahmen haben auch im Rahmen kompensatorischer Bildungsangebote nur flankierende Funktionen.
In einigen Modellversuchen lassen sich Strategien erkennen, die "Umwelt" arbeitsloser Jugendlicher gezielt zu organisieren: etwa durch die Etablierung von Werkstätten in Jugendzentren die "Arbeitswelt" pädagogisch verfügbar zu machen oder durch Gemeinwesenarbeit die Alltagsbedingungen von Arbeitslosen über den Raum der sozialpädagogischen Institution hinaus zu beeinflussen. Naheliegender als diese ebenso fruchtbaren wie mühseligen Ansätze wäre freilich, das System staatlich kontrollierter Maßnahmen, bestehend aus allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen, Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe, Volkshochschulen so zu integrieren, daß längerfristige, auf die erreichbaren Ursachen und Folgeprobleme bezogenen Hilfen möglich werden.

Jugendarbeitslosigkeit ist eine Chiffre für eine - gesellschaftlich relevante und aufbereitete - Problemsituation unter den vielen Problemsituationen, die Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Sozialisation zu vergegenwärtigen haben, die sie bewältigen oder an denen sie scheitern. Staatlich organisierte Sozialisation, vor allem die Schule, steht in einem wider-

sprüchlichen Verhältnis zu diesen Problemsituationen. Sie bedingt sie durch ihre Organisationsformen, sie steht ihnen indifferent gegenüber, wie etwa Problemsituationen von Kindern und Jugendlichen in ihren Familien, und sanktioniert Problemlösungsversuche, soweit sie von Kindern und Jugendlichen in die Institution Schule hineingetragen werden und den dort gesetzten Rollenerwartungen widersprechen (Ausreißer, Schulschwänzer, Brutalität in der Schule u.a.). In der Regel läuft der organisierte Sozialisationsprozeß mit all seinen latenten Wirkungen weiter, ohne daß die Probleme im Lebenszusammenhang der Kinder und Jugendlichen manifest zur Herausforderung für das gewaltige Problemlösungspotential werden, das das System staatlich gewährleisteter Sozialisation, insbesondere die Schulen, aufgrund ihrer materiellen und personellen Resourcen haben.

6. Orientierungspunkte und Bezugssysteme von Sozialisationspolitik Aspekte und Probleme

6.1. Resümee der bisherigen Überlegungen

In dieser Arbeit habe ich den Versuch unternommen, das komplexe Problemfeld der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen über den Zugang zu erschließen, den Jugendhilfe, als Sozialisationshilfe begriffen, als Perspektive ermöglicht. Jugendhilfe ist institutionell mit Problemen von Kindern und Jugendlichen befaßt. Eine sich wandelnde, vielfältige und vielschichtige Summe von "Problemen", als veränderungsbedürftig definierte Zustände im Verhalten und in den Verhältnissen von Heranwachsenden, kommt kontinuierlich auf die Sozialarbeiter und Sozialpädagogen in den Einrichtungen der Jugendhilfe zu. Diese Zustände signalisieren potentiell Sozialisationsprobleme, mißlungene oder mißlingende Sozialisation, unzureichende, gefährdende Interaktionsbeziehungen. Jedes dieser individuellen oder massenhaften Probleme bietet Anschauung und Anlaß, das "System", das Kinder und Jugendliche zu handlungsfähigen Erwachsenen machen soll, zu thematisieren und zu kritisieren: Eine Fülle inhaltlicher Perspektiven auf den Komplex "Sozialisation" eröffnet sich durch die Standpunkte, welche sich in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit den "Problemen" für den Betrachter anbieten.
"Sozialisation" von Problemen aus zu sehen, impliziert dabei selbst einen wenn auch nur allgemein zu beschreibenden Standpunkt, der sich vom Sozialisationsverständnis, das in der Schule institutionell reproduziert wird, abheben läßt und gleichsam den Zugang der Jugendhilfe, idealtypisch als Sozialisationshilfe begriffen, entspricht:

Wiewohl Sozialisation durch den Prozeß der "Modernisierung" des Erziehungs- und Bildungswesens (1) als organisierter Prozeß in eine Summe von Teilprozessen zerfällt, welche nach Altersstufen, Verhaltens- und Kompetenzbereichen, Wissensgebieten differenziert sind und arbeitsteilig bewältigt werden, muß man diesen Prozeß doch auch als individuellen Gesamtprozeß sehen, der zur Genese konkreter Personen, konkreter Handlungsweisen führt und Hintergrundstruktur konkreter Ereignisse ist.

Insbesondere die allgemeine Arbeitsteilung zwischen der Schule als "Regelagentur" für den Aufbau allgemeiner Kompetenzen und Dispositionen und der Jugendhilfe als Institution für das "Besondere" - besondere Sozialisationsverhältnisse in der Familie, besondere Verhaltensweisen, die auf Sozialisation rückbezogen werden können - versperrt den Blick auf die Zusammenhänge, daß das Besondere mit allgemeinen Strukturen in Beziehung steht und die Regelagenturen gerade durch die Regelhaftigkeit der Organisation von Sozialisation das Besondere - Devianz, Verhaltensstörungen - fördern.

Weil Jugendhilfe die Versorgung von Problemen zugewiesen ist, gewinnt sie potentiell einen Zugang zu Personen, der über die Konkretheit der individuellen Geschichte, der individuellen Verhältnisse neue Dimensionen gesellschaftlicher Verhältnisse, die für Sozialisationsprozesse von Bedeutung sind, eröffnet.

- Sozialisation, als Lebensgeschichte verstanden, eröffnet den Blick für die Abfolge von Lebensverhältnissen, in deren Kontext nicht nur die handlungsfähige, sondern auch die konkret handelnde Person in ihrer Genese zu begreifen ist.
- Sozialisation, als Funktion von Lebenswelt verstanden, erschließt die Zusammenhänge aktueller Lebensvollzüge, die den Rahmen für den Umgang mit "Lernangeboten" abgeben, Motive und Verhaltensweisen als subjektiv sinnvoll zu verstehen erlauben.
- Sozialisation, als Präparation für die Zukunft verstanden, wirft die Frage auf, wie diese Zukunft real aussieht, welche Kompetenzen und Dispositionen faktisch in der Zukunft von Sozialisanden abverlangt werden - nach Standards, die aus den prospektiven Rollen wie aus Kriterien deren gelungener Adaption ableitbar sind.

Der aktuelle Problemkomplex der Jugendarbeitslosigkeit gibt insbesondere über die Indikationen und Interventionsformen, die sozialpädagogische Maßnahmen kennzeichnen, eine Anschauung davon, welche Inhalte im Bereich der Persönlichkeitseigenschaften, Kompetenzen und Dispositionen und welche Strukturen im Lebensvollzug von Arbeitslosen gegenwärtig von Jugendhilfe thematisiert werden und Bezugspunkte sozialisationsbezogener Intervention werden. Grundlegende Aspekte des Verhältnisses von Jugendlichen

zu ihrer gesellschaftlichen Umwelt werden hier zum Objekt staatlichen Handelns, Interventionen reichen bis an die unmittelbare Organisation von alltäglichen Lebensvollzügen und Lebensweltstrukturen heran.

Jugendhilfehandeln ist in diesem Zusammenhang freilich ambivalent. Einerseits erschließt es neue Indikations- und Interventionsbezüge, welche den Relevanzbereich des Staatsapparats im Bereich Sozialisation gegenüber den "privaten", intra- und extrainstitutionellen Verhältnissen erweitern. Andererseits erliegt Jugendhilfe auch einer spezifischen "Strategie" des Umgangs mit gesellschaftlich bedingten, jedoch oft nur individuell sich manifestierenden Problemen: Diese "Strategie" beinhaltet, Probleme allein als individuelle Phänomene zu sehen und durch allein personenbezogene Maßnahmen auf der Symptomebene zu bewältigen. Dies entspricht einer affirmativen Systemfunktion insofern, als Jugendhilfe die Störungen im Regelprozess "versorgt" und dadurch die Regelhaftigkeit von organisierten Sozialisationsabläufen wie deren Legitimität sichern hilft. Dies widerspricht einer innovativen Systemfunktion, als die Chance des Systems staatlich organisierter Sozialisation, Information über die außen- und subinstitutionellen Bedingungen von Sozialisation wie über deren Folgeprobleme zu erhalten und den institutionellen Relevanzbereich in Richtung des faktisch gegebenen und realisierten auszudehnen , vertan wird.

Die Gründe, über Sozialisation unter der Perspektive "Sozialisationspolitik" zu reflektieren, liegen freilich nicht allein in programmatischen Vorgaben. Man kann von der These ausgehen, daß die affirmative Systemfunktion der Jugendhilfe im Rahmen staatlich organisierter Sozialisation insofern gefährdet ist, als Probleme wie Schulstress, Jugendkriminalität, Jugendarbeitslosigkeit nicht mehr partiell individualisierend versorgt werden können, sondern zunehmend auch den Routinealltag der Regelagenturen selbst gefährden, ohne vollständig durch die Mechanismen der Repression und Verdrängung bewältigt werden zu können. So sind auch aus dem Interesse der Regelagenturen an sich selbst - analog der These OFFE's vom Interesse des Staates an sich selbst (2) - Innovationen angezeigt.

In diesem Kapitel soll zunächst verdeutlicht werden, welchen Bezugspunkten Sozialisationspolitik zu folgen hat, wenn man Sozialisationspolitik als "Strategie" versteht, die Ressourcen von Sozialisationssystemen auch zur

Lösung von Problemen von Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Das wirft die Frage auf, ob und wie Sozialisationsprozesse überhaupt "gesteuert" werden können. Schließlich sind die Bezugssysteme problemorientierter Steuerung von Sozialisation zu diskutieren.
Dabei kann es in diesem abschließenden Teil nicht um detaillierte Analysen gehen; es sollen Probleme der Praktikabilität von Sozialisationspolitik und damit in Zusammenhang Forschungsfragen aufgeworfen werden, deren ausführliche Behandlung freilich in einem besonderen Arbeitsprojekt erfolgen soll (3).

6.2. Bezugspunkte problembezogener Organisation von Sozialisation.

Welche Inhalte kann man nun konkret mit dem Konzept "Sozialisationspolitik" verbinden?
Aus der Diskussion über die Stellung der Jugendhilfe im Sozialisationssystem wie in der Auseinandersetzung mit den Formen der Organisation und Thematisierung von Sozialisationsprozessen durch die Institution Schule sind Bezugspunkte für das Konzept Sozialisationspolitik bisher nur in Abhebung von herrschenden Verhältnissen deutlich geworden:

- Objektbereich von Sozialisationspolitik sollte die Organisation von Sozialisationsprozessen sein, die zur Vermeidung oder Lösung faktischer Problemlagen von Kindern und Jugendlichen beitragen.
- Diese Organisation sollte integrativ im Rahmen der Institutionen, Organisationen und Gruppen verfolgen, die an der Genese von Problemlagen beteiligt sind oder über relevante Problemlösungskapazitäten verfügen.
- Diese integrative Organisation bedingt insbesondere die Überwindung der Arbeitsteilung in der staatlichen Organisation von Sozialisation zwischen Schule als problemindifferenter Regelagentur und Jugendhilfe als marginaler Problemversorgungsapparatur.
- Die Organisation problembezogener Sozialisationsprozesse bedingt eine Änderung der "Organisations-" und des "Sozialisationsverständnisses" insbesondere der Institution Schule: eine Ausdehnung der institutionellen Zuständigkeit auf Vorlauf-, Begleit- und Folgeprobleme schulischer Sozialisation wie, damit in Zusammenhang, eine Ausdehnung der Relevanzhorizonte in Bezug auf die Umwelt regelhaft organisierter Sozialisation in den Dimensionen der Lebensgeschichte, Lebenswelt und Lebensperspektive der Kinder und Jugendlichen.

Damit sind zunächst freilich nicht mehr als globale Prinzipien von Sozialisationspolitik beschrieben. Bezieht man Sozialisationspolitik auf die Organisation problembezogener Sozialisationsprozesse, bereitet jedoch die Explikation von Konzepten, wie sie etwa im Zweiten Familienbericht für den Bereich familienbezogener Sozialisationspolitik vorgenommen wurde, immanente Schwierigkeiten. Die Grundlage familienbezogener Sozialisationspolitik wurde in einem Verfahren entwickelt, das von der Setzung von Sozialisationszielen ausgehend, über wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Identifizierung wünschenswerter und veränderungsbedürftiger Sozialisationsbedingungen gelangte; mit dem Aufweis dieser Sozialisationsbedingungen war der Interventionsbereich familienbezogener Sozialisationspolitik weitgehend abgesteckt, wie auch die Zielbestimmung und der Ansatzpunkt von Maßnahmen gegeben.

Problembezogene Sozialisationspolitik kann diesem Verfahren nicht folgen. Wie in Kapitel 3 dargelegt, sind Probleme komplexe Produkte gesellschaftlicher Definitionsprozesse auf der Basis materieller Substrate. Sie bedürfen, um Strategien der Bewältigungen im Sozialisationsbereich erarbeiten zu können, der sorgfältigen Rekonstruktion. Problemlagen sind auch dieses Produktcharakters wegen in jedem Zeitpunkt vielfältig und differenziert, sie ändern sich mit sozialstrukturellem Wandel (wie das Problem Jugendarbeitslosigkeit) und mit dem Wandel der Definitionsstrukturen. Problemlage sind zudem für den Sozialisationsbereich - im Gegensatz etwa zu dem zur Generalisierung zwingenden Zugang, den strukturorientierte Gesellschaftspolitik zu gesellschaftlichen Problemen hat - immer auch Problemlagen konkreter Personen. Die Funktionalität einer Strategie der Problemlösung bemißt sich nach der Flexibilität, die Institutionen und Personen in Bezug auf das Eingehen auf konkrete Personen und ihre konkrete Lebensgeschichte, Lebenswelt und Lebensperspektive aufweisen.

Aus diesen Gründen scheint es fraglich, ob zur Lösung von Sozialisationsproblemen zentrale Programme sinnvoll entworfen werden können, die nach Zielen, Zielgruppen, Methoden detailliert sind und von den Instanzen vor Ort nur noch implementiert zu werden brauchen.

Solche zentral konzipierten und durchgesetzten Programme können, wie das Beispiel der Reaktion der Schulen auf die Drogenwelle am Anfang der 70er Jahre zeigte, nur bescheidene und in ihrem Erfolg fragliche Problemlösungsversuche anbieten. Die Schulverwaltungen hatten auf die

Drogenwelle dahingehend reagiert, daß Informationen zur Aufklärung über die Gefahren der einzelnen Drogen in den schulischen Unterricht integriert wurden, Lehrer zur Qualifizierung für diesen Lehrstoff in Fortbildungsveranstaltungen abgestellt wurden. Probleme von Kindern und Jugendlichen in dem oben beschriebenen Sinn entziehen sich jedoch gerade diesem Verfahren, das für die Adaption von gesellschaftlicher "Materie" durch die Schule kennzeichnend scheint, und das als Prozess der Selektion und Transformation beschrieben wurde (4). Den psychischen Korrelaten des Drogenkonsums oder den individuellen Sinngebungsprozessen gegenüber (5) blieb die Institution Schule demgemäß auch hilflos.

Gewiß erfordern spezifische Strategien zur Bewältigung von Problemen Situationsanalysen, Zielvorstellungen, Kalkulationen über Mitteleinsätze und Reflexionen über optimale Interventionsansätze. Die Verfahren zur Identifizierung dieser Momente folgen, wie zu zeigen sein wird, anderen Mustern als denjenigen, die für familiale Sozialisationspolitik gelten, welche sich an konsensfähigen Sozialisationszielen und klar bestimmbaren Interventionsbereichen orientieren können.
Die Vielfältigkeit und Differenziertheit von Problemlagen, ihre für Problembewältigungen durch Lernprozesse konstitutive Qualität als zugleich individuelle wie gesellschaftliche Konfliktkonstellationen, bedingen eine Strategie der Institutionen staatlich organisierter Sozialisation, deren Ziel die Erhöhung der Problemlösungskapazitäten des Sozialisationssystems insgesamt sowie damit in Zusammenhang einzelner Teilstrukturen vor allem des Systems staatlich organisierter Sozialisation ist.

Die Vorstellung einer problemorientierten Sozialisationspolitik geht von dem pragmatischen Interesse aus, durch gezielte Lernprozesse wie durch eine reflektierte Organisation und Kontrolle von Sozialisationsprozessen zur Lösung von Problemen von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Probleme sind in unserem Zusammenhang Konflikte, die Jugendhilfe legalen Anlaß zu Interventionen geben, also in die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit des Staates als Garanten gelungener Sozialisation fallen.

Hier sind zunächst zwei Vorbehalte angebracht. "Probleme" lassen sich zum einen gewiß nicht alle durch Lernprozesse lösen, selbst wenn man Lernen auf alle an der Situation Beteiligten - Eltern, Institutionen - ausdehnt.

Jugendhilferelevante Problemsituationen haben sozioökonomische, soziokulturelle, sozioökologische Aspekte, die gegen Teilpolitiken zumal aus dem Bildungsbereich gewiß resistent sind (6). Der Prozess der Sozialisation zum anderen kann niemals allein im Lernen zur Bewältigung von Problemen aufgehen. Schulen haben gleichsam allgemeine Funktionen im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion. Die Vorstellung einer problembezogenen Steuerung von Sozialisationsprozessen, bezogen auf Schule, kann somit nur eine ergänzende, korrigierende Orientierung beinhalten. Diese muß allerdings zum Typ des zweckrationalen Unterrichts unter dem Aspekt der Sozialisationseffekte nicht in das Verhältnis der Ausschließlichkeit treten. Schulische Kompetenzen und Wissensbestände beeinflussen einerseits die Problemlösungskapazität von Kindern und Jugendlichen, andererseits lassen sich allgemeine Kompetenzen auch in Projekten etc. kumulativ erwerben.
Dennoch setzt eine problembezogene Organisation von Sozialisationsprozessen Orientierungsmodi voraus, die in Widerspruch zu den Orientierungsmodi schulischer Sozialisation stehen.

- Problembezogene Sozialisation kann nur partielle Ziele verfolgen, die im Kontext der spezifischen historischen Problemlagen zu entwickeln sind.
- Diese Ziele beziehen sich nicht ausschließlich auf Persönlichkeitseigenschaften, sondern auf die Bewältigung der Situationen selbst. Die Etablierung eines Jugendclubs durch Jugendliche ist gewiß von Lernprozessen begleitet und schafft Voraussetzungen für weitere Lernprozesse; darüber hinaus kann dieser Vorgang zur Lösung von Freizeitproblemen oder Problemen politischer Artikulation beitragen.
- Zielgruppen können nicht kategorial nach Alter, Geschlecht, Religion erfaßt werden, sondern müssen im Kontext der Problemlagen selbst definiert werden. Sozialisationspolitik hat es mit problemspezifischen Gruppen in einem Orientierungsrahmen problemspezifischer Ziele zu tun.
- Sozialisationspolitik betrifft zeitlich begrenzte Maßnahmen. Die Aktualität von Problemen sollte die Konzeption einer integrativen Strategie und die Koordination von Maßnahmen zwischen den Institutionen veranlassen, die damit ein gemeinsames Interventionsfeld und gemeinsame Ziele definieren. "Aktionsbündnisse" des Sozialisationssystems - der Schule, Jugendverbände, Jugendämter, Volkshochschulen, beruflicher Ausbildungsinstanzen, Vereine und Verbände - können aufgrund der Bindung von institutionellen Ressourcen an differentielle basale Funktionsbestimmungen

vielleicht nur problemspezifisch auf Zeit möglich sein.

- Sozialisationspolitik beinhaltet die Organisation von Problemlösungsprozessen, die auf der aktiven Auseinandersetzung der von einer Problemlage betroffenen Kinder, Jugendlichen, Eltern oder anderen Gruppen mit ihrer Situation basiert. Die damit verbundenen Formen des Lernens im Kontext bestimmter Situationen verlangen ein hohes Maß an Selbstbeteiligung der "Betroffenen" an der Organisation der institutionellen Ressourcen.
- Sozialisationspolitik als problembezogene Organisation von Sozialisationsprozessen beinhaltet offene Prozesse in dem Sinne, daß Handlungsschritte und Lernschritte von den beteiligten Institutionen und Betroffenen aus dem Hintergrund von Erfahrungen in der Situation konzipiert und korrigiert werden müssen. Die Stabilität lernzielorientierten Unterrichts läßt sich auf problembezogene Organisation von Sozialisation kaum übertragen.

Diese Bezugspunkte für Sozialisationspolitik sollen und können im folgenden nicht dergestalt bearbeitet werden, daß Konkretes für die politische Umsetzung oder gar für praktische Arbeit deutlich würde. Dies ist meines Erachtens nur in einem praktisch wie politisch verankerten, wissenschaftlich orientierten Projekt möglich. Gerade für ein solches Projekt sind jedoch theoretische und konzeptionelle Klärungen unverzichtbar, insbesondere solche, die das Problem der Steuerung von Sozialisationsprozessen insgesamt behandeln wie solche, die die Frage nach den Trägersystemen von Sozialisationspolitik angehen. Sie sollen hier in Angriff genommen werden.

6.3. Zum Problem der Steuerung von Sozialisationsprozessen

Kann man Sozialisationsprozesse überhaupt steuern?
Unter "Steuerung" soll im folgenden die Möglichkeit verstanden werden, über einen Sozialisationsprozess durch bewußtes Handeln in bestimmten Prozessphasen auf der Basis von Daten zumindest partiell verfügen zu können; auf der Basis von Daten, die der Prozess selbst erbringt und welche die im Prozess Handelnden ermitteln können. Als Phasen oder Elemente eines solchen Prozesses kann man nach BUCKLEY's Darlegung eines "social feedback model" annehmen (7):

- Die Entwicklung von Zielvorstelungen.
- Der "Ausstoss" von Handlungen sowie die Auswirkungen dieser Handlungen auf das System und seine Umwelt.
- Die Sammlung von Informationen über Handlungseffekte.
- Der Vergleich von gewünschten und faktischen Effekten.
- Die Inszenierung korrigierender Handlungen.

Lernprozesse nach dem Muster eines bewußt gesteuerten Prozesses sind etwa im Rahmen zweckrationalen Unterrichts durchaus denkbar und ansatzweise auch realisiert. Ohne Schwierigkeiten kann man Lernsequenzen des programmierten Unterrichts im Rahmen der von BUCKLEY angeführten Elemente eines Feddback-Modells interpretieren. Der programmierte Unterricht bzw. die elektronisch gesteuerte Lernmaschine hat die Funktion eines Kontrollzentrums, das Schülern Lernziele setzt, Effekte - die richtige oder falsche Antwort - feststellt, mit den Lernzielen vergleicht und Konsequenzen nahelegt; der Schüler hat in diesem Prozessrahmen die Funktion eines Handelnden, der sich den Vorgaben der Maschine anzupassen hat.

Die Möglichkeit der Steuerung von Lernprozessen wird in diesem Beispiel freilich mit der Atomisierung von Lernelementen, der Reduktion kommunikativer auf instrumentelle Beziehungen, einer rigiden Funktionalisierung von Situationen, der Isolation von Lernschritten vom Alltagshandeln erkauft.

Kann man sich Organisation von Sozialisationsprozessen überhaupt nach dem Muster regulierbarer Prozesse vorstellen, ohne die Beschränkheit programmierten Lernens in Kauf nehmen zu müssen, Sozialisation also auf Lernprozesse zum Zweck des Erwerbs atomisierten Wissens zu reduzieren?

Das Konzept "Sozialisation" thematisiert über das Konzept "Lernen" hinaus gerade den umfassenden Prozess der "Genese von Persönlichkeit in Abhängigkeit von der Umwelt" (8), der latente Wirkungen latenter Strukturen mitenthält. (Auch im Vollzug programmierten Unterrichts findet über die intendierten Lernprozesse hinaus "Sozialisation" statt, werden Kinder und Jugendliche von latenten Werten und Handlungsmustern geprägt.) Sozialisationsprozesse als strategischem Handeln verfügbar, als von der Intention der Beteiligten her steuerbare Prozesse zu verstehen, bereitet daher Schwierigkeiten. Versucht man Situationen sozialisatorischer Interaktion, in denen Sozialisation etwa über die Identifikation eines Kindes mit einer Bezugsperson oder durch die Übernahme von Typisierungen der eigenen Per-

son durch andere Personen in das persönliche Selbstbild stattfindet, als Ausgangspunkte steuerbarer Prozesse zu begreifen, fällt es schwer, den Beteiligten, Sozialisatoren wie Sozialisanden, Strategien zu unterstellen, deren Struktur auf die Phasen eines steuerbaren Prozesses zu beziehen ist. Sozialisatorische Interaktion, um einen Begriff OEVERMANNS (9) zu übernehmen, ist deswegen sozialisatorisch, weil sie Wirkungen auf das Persönlichkeitssystem der Beteiligten zeitigt, die situationsübergreifende Kompetenzen oder Dispositionen begründen.
Gewiß werden auch solche Prozesse gesteuert: Durch die latente "Strategie" der Anpassung eines Kindes an das familiale Interaktionssystem, durch die Ähnlichkeit von Interaktionsstrukturen in "Lern"- und "Reproduktions"-situationen (10). Die Tatsache der bürokratischen Organisation der Schule impliziert solchermaßen eine latente "Sozialisationsstrategie". Im Selbstverständnis der Institutionen und auf der Sinnebene der Sozialisatoren bilden sich diese "Strategien"jedoch wohl selten im Bezugsrahmen "Sozialisation", als implizite Sozialisationstheorien etwa,ab. Sozialisationsprozesse werden strukturell auf latente Ziele und Verwertungssituationen hin gesteuert. Man kann es nur als Variable sozialisatorischer Interaktion verstehen, in welchem Ausmass Strukturen und Mechanismen latenter "Steuerung" in den Strategien der Sozialisanden und Sozialisatoren bewußt sind und kalkuliert werden können.

Diese Strategien werden m. E. durch die Sinnzusammenhänge konstituiert, die Sozialisatoren oder Sozialisanden ihrem Handeln in der Dimension "Sozialisation" unterstellen. Diese Dimension "Sozialisation" kann auf der individuellen Bewußtseinsebene dadurch hergestellt werden, daß Sinngebungen, die sich auf einen kalkulierten Gewinn an Handlungsfähigkeit oder Anpassungsfähigkeit beziehen, über den Relevanzhorizont einer Interaktionssituation hinaus bei einzelnen Handelnden, Sozialisatoren oder Sozialisanden, für den Umgang mit der Situation bestimmend werden. Man kann annehmen, daß diese Sinngebungen in dem Maße deutlich explizierbar werden, als "Sozialisation" vom beiläufigen Produkt der Teilnahme an Handlungssystemen und -situationen hin zur intersubjektiven Zielbestimmung von Handlungsystemen und -situationen selbst wird. Der Prozess schulischer Sozialisation offenbart, im Rahmen des Modells eines durch Sinnzusammenhänge bewußt steuerbaren Sozialisationsprozesses gesehen, eine Strategie, deren Bezugsgrößen (Phasen) wesentlich institutionsintern definiert werden und Austauschprozesse mit der Umwelt der Kinder und Jugendlichen geradezu verhindern.

6.3.1. Zum Steuerungsmodus schulischer Sozialisation

Schulen, gleichgültig welcher Schulform sie zuzurechnen sind, haben eine Vielzahl von Organisationszielen. Bezogen auf den Sozialisationsprozess sind diese Ziele zentral vorgegeben in allgemein gehaltenen Katalogen von Kompetenzen, die meist vage auf ein selten explizit ausgewiesenes Idealbild der "reifen", "mündigen" Person rekurrieren. Die ganze Breite potentieller Handlungssituationen, die in einer Gesellschaft gegeben sind, wie die Breite d.Werte und Normen, nach denen in solchen Handlungssituationen adäquates Verhalten bestimmt werden kann, finden in solchen Formulierungen Eingang (11).

Konkretisiert sind diese Ziele in Lehrplänen. Dabei stehen allgemeine Ziele und Lehrpläne gewiß nicht in einem zweckrationalen Ziel-Mittel-Verhältnis. Lehrpläne sind im Rahmen der bürokratischen Lernorganisation wohl die genuinen Strukturen, die Lernprozesse bestimmen. Umgesetzt werden sie in Unterrichtsstunden; diese sind gewiß auch individuellen Inszenierungen der Lehrer, aber doch eng an Lehrplanvorgaben gebunden.

Entscheidend im Modell eines steuerbaren Prozesses ist die Kontrolle über die "output"-Effekte. Überträgt man die damit zusammenhängenden Anforderungen auf die Organisation von Sozialisation in der Schule, wird eine spezifische Umwelt-Indifferenz der Schule deutlich. Man kann davon ausgehen, daß das "In-die-Schule-gehen" eine Fülle von "Sozialisationseffekten" bewirkt. Was macht ein Kind mit den Kompetenzen oder dem Wissensstoff, die es in der Schule erwirbt? Was bedeutet es für ein Kind, Lesen zu lernen? Ändern sich dadurch Freizeitgewohnheiten? Ändern sich die kommunikativen Beziehungen zu den Eltern? Gewinnt das Kind durch die Kompetenz, sich Gedrucktes aneignen zu können, neue Zugänge zu Subwelten, neue Sinnhorizonte, die auch Rückwirkungen auf das Selbstbild des Kindes haben?

Analog zu diesen Beispielen ließen sich viele Lernschritte in der Schule daraufhin abfragen, welche Effekte sie für den Lebensvollzug der Kinder und Jugendlichen bringen. Nicht allein formale Lernschritte: auch die latenten sozialisatorischen Effekte des In-die-Schule-Gehens, die neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive, Bedürfnisse, soziale Beziehungen haben vielfältige Effekte im Kontext des Lebensvollzugs der Schüler. Sie stellen Anforderungen an subjektive Sinngebung, emotionale Verarbeitung, Integration in Erfahrungsbestände, die kommunikative Beziehungen beanspruchen und beeinflussen.

Kennzeichnend für die Art und Weise, wie im Rahmen schulischer Sozialisation Informationen und Effekte auf "System und Umwelt" gesammelt werden, ist m. E. die Tatsache, daß in selegierter Weise Effekte auf das System der Schule selbst gesammelt werden, Umwelteffekte - im Sinne der Umwelt der Kinder und Jugendlichen - jedoch weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Schulen verfügen durch die Prozeduren der Leistungskontrollen - Leistungsbewertung im Unterricht, Klassenarbeiten, Tests, schließlich die Abschlußprüfungen - über ein spezifisches System von Verfahren, "output"-Effekte in Bezug auf Sozialisation festzustellen. Nicht allein der Wissens- und Kompetenzzuwachs der Schüler in den einzelnen Fächern wird hier festgestellt, auch der Grad der Erfüllung der allgemeinen Rollenerwartungen findet im Vorgang der formellen Bewertung (Fleiß und Betragen, Persönlichkeitscharakterisierung des Schülers) seinen Niederschlag.

Das System der Leistungsbewertung des einzelnen wird zumeist unter dem Aspekt seines Beitrags zur Selektionsfunktion der Schule diskutiert. Meines Erachtens hat das System der Leistungsbewertung auch die Funktion, für das System Schule den Prozess der Sozialisation als Prozess zu vergegenständlichen und in Bezug auf potentielle Effekte abzugrenzen. Wieviele Schüler mit welchen Noten, in welchen Fächern, welche Tests wie bestanden haben, gibt in legitimer Weise wieder, welchen Erfolg oder Mißerfolg der einzelne, aber auch das System Schule im Prozess der Organisation von Sozialisation gehabt hat. Für Schulleiter, für Lehrer, aber auch für die Schüler manifestiert sich in den Daten der Leistungsbewertung ein Feedback auf eigene Handlungsvollzüge, das institutionelle Anerkennung und Verwertbarkeit hat. Bedenkt man, daß in Leistungsbewertungen die meist repetitive Verfügung über Wissen und Kompetenzen festgestellt wird, die durch Lehrpläne festgelegt sind, Lehrpläne ihrerseits schon nach den Kriterien der Prüfbarkeit selegiert und transformiert werden (12) scheint die These plausibel, daß Schulen über dieses interne Feedback-System gerade Umwelteffekte vernachlässigen können, soweit sie die Umwelt der einzelnen Schüler ist.

Unter der "Umwelt" des Schülers kann man einmal die Summe der Erfahrungen, Ereignisse, Probleme, die im alltäglichen Lebensvollzug durch die Tatsache des "Schüler-Seins" gesetzt oder beeinflußt werden, verstehen. Damit ist Umwelt gleichsam durch die Folgen des "In-die-Schule-gehen" konstituiert. Geht man davon aus, daß Schule als System staatlich organisierter Sozalisation auch die Probleme der Kinder und Jugendlichen aufnehmen könnte - wie dies Jugendhilfe fortlaufend tut -, die nicht durch institutionelles Handeln unmittelbar gesetzt sind, dann

tution Schule zu den "Welten", die durch den alltäglichen Lebensvollzug der Kinder und Jugendlichen als ihre Lebenswelten gegeben sind.

Auch in der Schule laufen jedoch Feddback-Prozesse, die nicht durch das System formaler Leistungsbewertung beschränkt werden: Prozesse der Meta-Kommunikation, Prozesse der didaktischen Anpassung des Lernens an die Voraussetzungen - Erfahren, Kenntnisse, Motive -, die Schüler mitbringen. Diese Prozesse finden in der Schuldiskussion in der Gegenwart unter dem Bezugsrahmen "Meta-Kommunikation im Unterricht" (13), "heimlicher Lehrplan" (14), "Soziales Lernen", eine breite Aufmerksamkeit. Insbesondere in Reformschulen, wie Gesamtschulen und Ganztagsschulen, werden Unterrichtsansätze wie "projektorientierter Unterricht" (15) praktiziert oder genuin sozialpädagogische und therapeutische Arbeitsformen verwandt, welche die latenten Dimensionen schulischer Interaktion wie auch die Lebenswelt der Schüler stärker in die Kommunikation einbeziehen. Die grundsätzliche Frage an diese pädagogischen Ansätze im Kontext sozialisationspolitischer Überlegungen dürfte sein, inwieweit soziales Lernen in der Schule Zugänge zur Wirklichkeit der Schüler auch außerhalb der Institution findet, ob nicht "soziale Schleifen" in der Schule analog zu didaktischen Schleifen zwangsläufig mit der Lösung schulinterner Probleme belastet sind, die allerdings gewiß auch existenzielle Probleme von Kindern und Jugendlichen sind.

Die Vorstellung der Steuerbarkeit von Sozialisationsprozessen läßt also auf verschiedenen Ebenen Kritik an der Schule zu:

- einmal wird eine Divergenz zwischen den institutionell gehegten und auch subjektiv beim Lehrpersonal gegebenen Sinnzusammenhängen, die Sozialisationsstrategien konstituieren, und dem objektiven Prozess der Sozialisation, der durch die Schule bewirkt wird, noch einmal deutlich. In-die-Schule-gehen kann für Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien de facto "Sozialisation für eine delinquente Rolle" bedeuten, ohne daß dieser Funktionszusammenhang in den Sinnzusammenhängen der Sozialisatoren repräsentiert wäre.

- "Meta-Sozialisation" kann als Prozess verstanden werden, in dem sich die Systeme organisierter und privater Sozialisation der Gesamtheit der objektivierbaren Wirkungen bewußt werden, die institutionelles Handeln in der Dimension "Sozialisation" erzeugt. Damit ist dieses Konzept auf die Systemebene verlagert und kann als Aufgabe organisierbaren Handelns sozialer Systeme formuliert werden, während etwa in dem Dokument des Bundesjugendkuratoriums "Meta-Sozialisation" allein als personale Leistung verstanden wird.
- Die objektivierbaren Wirkungen institutionellen Handelns lassen sich nicht "objektiv" in ihrer ganzen Breite erfassen, sondern zeigen sich, wie das Beispiel "Jugendkriminalität" zeigt, von Problemperspektiven her. Um Wirkungen in Sinnzusammenhänge aufnehmen zu können, bedürfen die Institutionen einer breiten Aufmerksamkeit für die Problemlagen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswirklichkeit haben. Erst von diesen Problemen her ergeben sich die Bezugspunkte für die Steuerbarkeit von organisierter Sozialisation in ihren faktischen, nicht allein institutionellen Wirkungen.

6.3.2. Steuerungsprobleme problembezogener Sozialisation

Im folgenden sollen einige Probleme der Steuerung von problembezogenen Sozialisationsprozessen nach dem Raster, das sich aus den Elementen und Phasen regulierbarer Prozesse ergibt, dargestellt werden. Ohne auf ein konkretes "Sozialisationsproblem" einzugehen - was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde -, sollen nur allgemeine Aspekte diskutiert werden.

Zielvorstellungen problembezogener Organisation von Sozialisationsprozessen können nicht vordringlich der Auseinandersetzung mit den Situationen, in denen Probleme aktualisiert werden, gesetzt werden. Erfahrungen mit Projekten in der außerschulischen Jugendbildung zeigen, daß die Auseinandersetzung über gemeinsame Zielvorstellungen durchgehendes Begleitmoment von Lern- und Handlungsprozessen ist. Problemlösungen durch Lernen sind in hohem Maße von den Ergebnissen der Rekonstruktion der Probleme selbst abhängig. Diese Rekonstruktion muß als eine Bezugsebene auch die Ebene subjektiver Wahrnehmung und Sinngebung berücksichtigen. Rekonstruktionsprozesse über Probleme sind eo ipso auch Lernprozesse über gesellschaftliche Situationen und personale Bedingungen des Handelns.

Sind im zweckrationalen Unterricht Ziele und Inhalte Ausgangspunkt von Lernprozessen, so erhält der Bezug zu Situationen für problemlösendes Lernen entscheidende Bedeutung. Unter einer Situation kann man nach DREITZEL einen "raumzeitlich strukturierten und von einem Horizont von Mitgegebenheiten begrenzten Komplex von objektiven Bestimmungen eines sozialen Beziehungsgefüges, soweit und insofern sie dem handelnden Subjekt in einem aktuellen sich vollziehenden Verhalten gegeben sind", verstehen (16). "Der Situationsbegriff bezieht sich also auf die Art und Weise, in der dem handelnden Individuum die objektiven Bestimmungen eines sozialen Beziehungsgefüges subjektiv gegeben sind" (17). Situationen, in denen sich Sozialisationsprobleme manifestieren, sind nur beschränkt unmittelbar zugänglich, wie das für Unterrichtssituationen gilt. In den objektiven Bestimmungen dieser internen Situation bieten sich genügend Anlässe, über Störungen Sozialisationsprobleme aufzuspüren. Diesen Ansätzen folgend die Intentionen, schulische Interaktion durch "Meta-Kommunikation" aufzubrechen.

Objektbestimmungen in institutionsinternen Situationen brechen jedoch subjektive Strukturen - Motive, Assoziationen, Verhaltensweisen - in einer bestimmten Weise. Selbst wenn man rituelle schulische Definitionsmuster von Störungen außer Kraft zu setzen versucht, bleibt eine instrumentell bestimmte Thematisierung von Konflikten. Sie ist exemplarisch abzulesen an der Methode der themenzentrierten Interaktion von COHN (18), die nach ihrem Siegeszug durch die Jugend- und Erwachsenenbildung auch in Reformschulen sich zunehmender Beliebtheit zu erfreuen scheint. Interne Situationen stehen im Kontext institutioneller Definitionspotentiale wie im Kontext individueller Basisorientierungen. Ihre Aufklärung hat gewiß mit der Gefahr zu tun, durch eine partielle Erweiterung des Aufmerksamkeits- und Interventionshorizonts bei der Anpassung der Kinder und Jugendlichen an die formal geregelten Interaktionen hängen zu bleiben.

Externe Situationen, also Konfliktsituationen in der außerschulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, sind organisierten, also abgesonderten Lernzusammenhängen nur durch die Kommunikation über Inhalte und Probleme verfügbar. Die Absonderung von Problemlösungen durch Lernen von den Problemen selbst, soweit es nicht Probleme im Kontext schulischer Interaktion sind, ist für Schule wie auch für andere Formen organisierten Lernens etwa in der Jugendarbeit konstitutiv. Diese Tatsache illustriert eines der Grundprobleme emanzipatorischen Lernens gerade in der Jugend-

arbeit. Die von der Jugendarbeit unter emanzipatorischen Zielen zu bearbeitende Wirklichkeit - die des Schülers in der Schule, des Lehrlings am Arbeitsplatz - ist weder in den objektiven Bestimmungen noch ohne weiteres von den subjektiven Sinngebungen her in den Situationen präsent, die Jugendarbeit in der Gruppe, im Jugendzentrum herstellen kann. Damit zeigt sich ein Grundproblem problemlösenden Lernens: Situationen, in denen Sozialisationsprobleme intersubjekt werden, zum "Problem" werden, sind nicht identisch mit Situationen, in denen das Potential (Zielbestimmung, Motivation, Kommunikationspartner) für eine Bearbeitung der Probleme gegeben oder herstellbar wäre. Die im Rahmen der außerschulischen Bildung zunehmend angewandten Methoden zur Simulation von Realität, wie Rollenspiele, Soziodramen, Planspiele, sind Versuche, wirklichkeitsgetreue Problemmanifestationen und Reflexionsmöglichkeiten zusammenzukoppeln, um dadurch situationsnahe Lernprozesse inszenieren zu können.

Auch die Öffnung von Jugendclubarbeit, Jugendzentren hin zum Gemeinwesen - als Chiffre für regional begrenzbare Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen (19) - verfolgen im weiteren Rahmen kommunalpolitischer Strategien das Ziel, Situationen im nicht-pädagogisch unterlegten oder überformten Alltag von Kindern und Jugendlichen in strategisch lenkbare Aktivitäten und Kommunikationen einzubeziehen bzw. pädagogisch legitimierbare Zusammenhänge auch in solche Situationen zu transportieren: in Freizeitsituationen, in Kneipen, auf die Straße, in Familien, in formelle, organisierte Situationen in Schule und Betrieb. Gerade solche Situationen jedoch sind aufgrund der Zugangsbarrieren, die staatliche wie privatkapitalistische Organisationen setzen, nur mittelbar kommunikativ einzubeziehen. Dies gilt auch für die "Intimsphäre" in der Familie.

Situationen, die Sozialisationsprobleme erschließen, können kaum gesetzt werden. Die Schule organisiert zwar die objektiven Bestimmungen solcher Situationen, die Thematisierung der subjektiven, für Sozialisationsprozesse relevanten Dimensionen verlangt jedoch gerade die Aussetzung dieser Bestimmtheit. Andere Situationen sind schwer zugänglich, selbst offene, mobile Formen der Jugendarbeit haben hierzu Zugangsbarrieren zu überwinden.

In diesem Zusammenhang kommen Situationen, deren objektive Sinnbestimmung die Aufarbeitung anderer Situationen ist (Meta-Kommunikation), eine ambivalente Bedeutung zu. Solche Situationen werden in Selbsterfahrungsgruppen,

psychotherapeutischen Sitzungen, therapeutisch orientierter Beratung organisiert. Einerseits schaffen sie die Möglichkeiten, über Lebensverhältnisse zu kommunizieren, verdrängte Aspekte von Sozialisationsprozessen deutlich zu machen. Andererseits drohen solche Erkenntnisprozesse auf die therapeutischen Situationen und, was die Folgen für den Klienten anbelangt, auf dessen Stabilisierung beschränkt zu bleiben, ohne innovative Systemeffekte zu bewirken (20).

Lernschritte sind im Rahmen problemlösenden Lernens aus der Aufklärung von Situationen heraus zu entwickeln. Sie sind zudem in einem Kontext von Problemlösungsstrategien eingebettet, die nicht auf "Lernen" hin orientiert sind. Was getan werden muß, um einen 13jährigen, der unentdeckt seinen ersten Kaufhausdiebstahl begangen hat, vor dem Hineinschlittern in eine kriminelle Karriere zu bewahren, kann nur in einem intensiven Prozess der Problemrekonstruktion ermittelt werden. Klauen ist auch für den Jugendlichen eine problemlösende Handlung:liegt der Lernprozess auf der Ebene der Bezugspersonen des Jugendlichen, welche die Problemkonstellation mitverursacht haben, oder auf der Ebene der devianten Problemlösung selbst? Abweichende Handlungen lassen sich zudem selten als Ergebnisse singulärer Handlungsabläufe interpretieren, die in der Verfügung des einzelnen bleiben, also strategischen Überlegungen offen sind und durch "funktionale" Alternativen substituiert werden könnten. Sie signalisieren in der Regel Syndrome von Lebens- und Sozialisationsverhältnissen; sie sind eine Funktion des "individuellen" Sozialisationssystems. Problemlösende Strategien müssen sich deshalb auch auf dieses individuelle Sozialisationssystem beziehen. Sozialisatoren wie Sozialisanden haben zu lernen; sie haben u. U. materielle Mittel zur Verfügung zu stellen, Motive zu berücksichtigen und nicht abzudrängen, Bedürfnissen konform Rechnung zu tragen.

Die Verschränkung von Lernen und Handeln stellt an Sozialisationsinstitutionen, die an Prozessen der Problemlösung beteiligt sind, prekäre Anforderungen. Die Neutralität gegenüber Lebensverhältnissen, welche die Selektions- und Transformationsregeln der Institution Schule zu gestatten scheinen, muß in der konkreten Arbeit etwa mit arbeitslosen Jugendlichen aufgegeben werden. Wenn Lehrplätze beschafft werden sollen, Aufklärung über das Lehrplatzangebot und dessen Mängel betrieben werden soll, geraten Aktionen in Konflikt mit den Organisationen und Gruppen, welche Verhältnisse zu verantworten haben (Industrie- und Handelskammer) oder rechtlich

mit der Versorgung von Problemen betreut sind, ohne diese lösen zu können (Arbeitsämter). Die in Aktionen geforderte Parteilichkeit gilt in der Diskussion über das Verhältnis von außerschulischer Jugendarbeit und Schule demgemäß auch als Monopol der freien Verbände (21). Schulexperimente zeigen jedoch, daß in industriell-kapitalistischen Gesellschaften auch parteiliche Schulen denkbar sind (22).
Die Grenzen der Konfliktfähigkeit der Schule in dieser Hinsicht zu bestimmen, ist wohl allein durch praktische Experimente möglich; diese Grenzen variieren mit den Aufmerksamkeits- und Interpretationsstrukturen, welche die "anerkannten Kampfstätten öffentlicher Diskussion" Problemen gegenüber aktualisieren.

Problemlagen lassen sich nicht allein kommunikativ auflösen. Um Dispositionen durch das Lernen der Beteiligten zu ändern, Kompetenzen zu schaffen, bedarf es gezielter Lernprozesse, deren Relevanz für die Bewältigung der Situation vor allem dann kalkuliert werden muß, wenn Interessen an der Problemlösung unterschiedlich verteilt sind. Je nach dem Ausmaß der Bestimmtheit der objektiven, biographischen, institutionellen, sozialstrukturellen Gegebenheiten einer Situation haben diese Lernprozesse unterschiedlichen Umfang. Handlungsrelevant bestimmt wird der Grad der strukturellen Determination von Situationen von der Interpretation, welche Situationen in den drei oben angedeuteten Dimensionen erfahren(23). So beschränken sich manche Maßnahmen zur Jugendarbeitslosigkeit darauf, Jugendlichen Fähigkeiten im Umgang mit Behörden und Personalstellen zu vermitteln, im guten Glauben, damit aus der Situation der Arbeitslosigkeit herauszuhelfen. Andere Maßnahmen ordnen solche pragmatischen Hilfen für arbeitslose Jugendliche in eine Hierarchie von Zusammenhängen ein, die vom politischen Ziel der Aufhebung der Arbeit als Lohnarbeit beherrscht wird.

Lernschritte im Rahmen problemlösenden Lernens werden immer pragmatisch sein, kalkuliert auf die Bewältigung von Problemlagen, die kurzfristige Antworten erfordern, punktuelle Defizite festzustellen erlauben. Insofern sind Strategien zur Lösung von Problemen durchaus im Gegensatz zur Qualifikationsfunktion der Schule zu sehen, die den Anspruch nach einem allgemeinen über Jahre hinweg kumulierten Aufbau universaler Kompetenzen beinhaltet. Problemsituationen machen die Schwächen und Defizite dieser "Strategien", die mit einer allgemeinen antizipierten Qualifikation ver-

bunden sind, deutlich. Sie bringen die Dimension der Performanzbedingungen ins Bewußtsein. Pragmatische Aktionen erfordern deshalb einen Rückbezug zur strukturell organisierten Sozialisationsprozessen. Die allgemein antizipatorische Orientierung der Lernprozesse auf eine hochtypisierte Zukunft hin und situationsbezogenes, auf eine konkretisierbare Gegenwart oder Zukunft hin kalkuliertes Lernen sollten etwa in einer für die Sozialisationsfunktion der Schule konstitutiven Spannung stehen.

Informationen über situationsbezogene Lernschritte müssen Informationen über faktisches Handeln von Kindern und Jugendlichen in realen Situationen sein. Die Institutionalisierung der Evaluation von Lernprozessen durch Prüfungen etc. schafft zwar Steuerungsmöglichkeiten für den Durchlauf und die Verteilung der Kinder und Jugendlichen im Schulsystem selbst, jedoch nur sehr mittelbar, über die Interpretation von Erfolg und Versagen, Informationen darüber, welche Bedeutung Lernen für den Lebensvollzug hat.

Wie sollen aber Informationen über Effekte schulischer Sozialisation organisiert werden, wenn die Isomorphie der Sachstrukturen in Lern- und Prüfungssituationen aufgegeben wird? Prüfungen bestehen in der Regel aus Aufgaben, die Elemente des Unterrichts selbst sind und unter anderen sozialen Bedingungen und Sinnzusammenhängen bewältigt werden müssen.

Betrachtet man problembezogene Sozialisation als Korrektiv "normaler" schulischer Sozialisation, stellt sich die Frage, in welchen Situationen Folgen von schulischen Lernprozessen manifest werden, wie die Zusammenhänge mit schulischer Interaktion hergestellt werden können. Die Ebene, auf der Effekte schulischer Sozialisation lokalisiert werden können, läßt sich als das gesamte Spektrum des Verhaltens und Erlebens von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Identifiziert werden Effekte wohl in jenen Sektoren, die gesellschaftlich problematisiert sind: strafrechtlich bedeutsame Abweichungen, politisches Handeln, Freizeitverhalten.

Die Jugendforschung hat zu dieser Frage wenig mehr als Zusammenhänge zwischen Schultyp und Variationen der Meinungsäußerung und der Verhaltensweisen nach selegierten Items beigetragen. Die Frage nach der Vermittlung schulischer Sozialisation über das System der Persönlichkeit des einzelnen in außerschulischen Situationen ist m. W. nicht angegangen worden (24).

Sammlung von Informationen über "output"-Effekte stehen jedoch gerade vor dieser offenen Frage. Wie wirkt schulische Interaktion auf das Handeln in außerschulischen Situationen? Besteht ein Zusammenhang zwischen Erfahrungen, die Kinder in der Schule und mit anderen und folglich auch mit sich selbst machen, und Handlungen des Kindes, wie Kaufhausdiebstählen, Prügeleien mit anderen Kindern, die zur Aktenkundigkeit im Jugendamt führen?

Die Identifizierung solcher potentiellen Effekte ist wohl auf die Kommunikation über die Deutungen, die Kinder, aber auch Eltern und andere Bezugspersonen solchen Zusammenhängen geben, verwiesen. Dies nicht allein aus dem Grund, daß die Sozialwissenschaften solche Problembereich unzureichend in Hypothesenzusammenhängen oder gar gewährten Aussagen erschlossen hätten: Nach dem Paradigma symbolischer Interaktion kann man davon ausgehen, daß Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern in verschiedenen Situationen durch Bedeutungen hergestellt werden, die den Erfahrungen bzw. Handlungen gegeben werden. Dieser Prozess ist mitbestimmt durch die Kommunikation über relevante Ereignisse mit "signifikanten anderen"und mithin kommunikativer Beeinflussung offen. So lassen sich "output"-Effekte der Schule nur dann in dem beschränkten Sinn positivistisch feststellen, wenn man von gegebenen Verarbeitungsformen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen ausgeht. Diese Verarbeitungsformen, die Erfahrungen von einer Situation in andere transferieren, zu beeinflussen, ist jedoch gerade ein Ziel problembezogenen Lernens.

So ergibt sich als Voraussetzung lebensweltbezogener Kontrolle von Sozialisationseffekten ein Netz von Beziehungen, welches die Ereignisse im Lebensvollzug von Kindern und Jugendlichen in die Kommunikation der Teilbereiche individueller Sozialisationssysteme zurückzuholen erlaubt.
Damit ist die Frage gestellt, auf welcher sozialen Ebene problemlösende Sozialisationsprozesse organisiert werden sollen.

6.4. Bezugssysteme für Sozialisationspolitik

Sozialisationsprobleme von Kindern und Jugendlichen sind, wie mehrfach betont worden ist, einerseits als konkrete Konflikt- oder Mangelsituationen von Individuen zu verstehen, andererseits signalisieren sie problemgenerierende soziale Strukturen und Muster institutionellen Handelns, die überindividuell sind. Strategien zur Lösung von Sozialisationsproblemen haben sich, wie immer sie am einzelnen Problem konzipiert werden mögen, zwischen den Polen globaler Strukturpolitik und individueller Sozialisationshilfe zu bewegen, wobei diese Pole nur analytisch zu isolieren sind. Die Möglichkeit, individuelle Sozialisationshilfe zu leisten, setzt etwa am Beispiel Schule strukturelle Änderungen voraus (25), gesellschaftspolitische Programme sind in Bezug auf ihre Realisierungschancen auch auf Legitimationsdruck von seiten der Bevölkerung verwiesen; relevante politische Lernprozesse können durch differente Interventionsformen personenbezogener Hilfen gefördert oder gehemmt werden.

In den Ausführungen über Steuerungsprobleme problembezogener Sozialisation ist, analog zur Erörterung der Steuerungsmodi der Schule, die Perspektive eines handlungsfähigen Systems im konkreten Problemfeld "vor Ort" angenommen worden. Die Organisation von Sozialisationsprozessen, die auf Problemlagen bezogen sind, steht wohl zwangsläufig in solchen konkreten Raum-Zeit-Bezügen. Darüber darf jedoch die Perspektive der Gestaltung von Sozialisationsbedingungen in weiteren gesellschaftlichen Sektoren nicht verlorengehen.
Gesellschaftspolitische Dimensionen werden auch von problemorientierter Sozialisationspolitik im Kontext der jeweiligen Probleme erschlossen und zu Bezugspunkten politischer Forderungen. Der Bezug sozialisationspolitischer Forderungen auf allgemeine gesellschaftliche Verhältnisse wirft jedoch besondere Steuerungs- und Legitimationsprobleme auf. Sie sollen kurz erörtert werden. Im Anschluß daran wird der Versuch unternommen, die ominöse Größe "Sozialisationssystem" als Bezugsgröße für Sozialisationspolitik handhabbar zu machen; dabei ergeben sich wissenschaftsimmanente wie praktische Schwierigkeiten. Zuletzt sollen einige Aspekte diskutiert werden, die sich für Forschung und Praxis aus der Perspektive, Schule als Problemlösungsinstanz zu sehen, ergeben.

6.4.1. Sozialisationspolitik als Gesellschaftspolitik

Der Zweite Familienbericht macht im Rahmen der Diskussion über den Einfluß wirtschaftlicher Hilfen auf Sozialisationsprozesse in der Familie deutlich, daß Familienpolitik, die sich, wie dies die Autoren des Berichts nachvollziehen, als Gesellschaftspolitik verstehen will, "den die Ungleichheit erzeugenden Ursachen nachgehen und bestrebt sein (muß), die Fehlentwicklungen erzeugenden Strukturen zu ändern oder zu beseitigen. Von dort her hat Familienpolitik die sozialisationsrelevanten Fragen ebenso im Bereich von z. B. Wirtschafts-, Steuer-, Wohnungs- und Bildungspolitik zu beantworten, und zwar als Instrument zur Wahrnehmung gesellschaftspolitischer Maßnahmen für die Familie" (26).

Damit ist, bezogen auf familiale Sozialisation, ein Konzept von Sozialisationspolitik perspektivisch festgelegt, das Sozialisationspolitik auch als eine Dimension von Gesellschaftspolitik versteht. Die Sozialisationsforschung hat Belege über den Zusammenhang von Wohnen und Erziehungsstilen, den Zusammenhang von Handlungsbedingungen am Arbeitsplatz und Verhaltenserwartungen der Eltern gegenüber den Kindern u. a. erbracht. Die Thematisierung solcher Sets unabhängiger Variablen konstituiert zugleich immer einen potentiellen Objektbereich von Sozialisationspolitik. Forderungen im Rahmen der Familienpolitik, die auf eine Humanisierung der Arbeitswelt zielen (27), sind im Rahmen dieses Ansatzes logisch konsistent.

Ohne Zweifel führen auch Programme problemorientierter Sozialisationspolitik zu Interventionsbezügen, die in allgemeinen Funktionsbereichen von Produktion und Reproduktion angesiedelt sind. Die Verursachungszusammenhänge, die sich bei der Rekonstruktion der Probleme ergeben, verweisen nahezu zwangsläufig auf allgemeine sozio-ökonomische Strukturen und diesen korrespondierende Politiksysteme. Ein Beispiel: Die Chance eines Jugendlichen, einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu bekommen, hängt im Rahmen eines gleichbleibenden Angebots und gleichbleibender Nachfrage wesentlich von der Qualität seiner Schulbildung ab. Sonderschüler sind in diesem Zusammenhang besonders benachteiligt; die Einweisung von Kindern in Sonderschulen ist in Zusammenhang mit dem sozialen Problem "Obdachlosigkeit" als eine der Folgen, welche "Obdachlosigkeit" produziert, nachgewiesen worden. HÖHMANN berichtet aus den Ergebnissen seiner und anderer

Untersuchungen, daß schulpflichtige Kinder, deren Familien in Obdachlosenunterkünften eingewiesen sind, weit überproportional zur allgemeinen Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf Schularten die Sonderschule besuchen (über 50 %) (28). Die Häufigkeit des Sonderschulbesuchs steigt zudem mit der Dauer der Wohnhaftigkeit in Obdachlosenquartieren. Bedenkt man, daß der Prozess der Einweisung in Obdachlosenquartiere auch ökonomische Ursachen hat (Arbeitslosigkeit des Hauptverdieners, Mietrückstände u. a.), wie auch auf die sozialen Folgen verfehlter Wohnungsbaupolitik zurückgeht (29), wird an diesem Beispiel deutlich, wie "Sozialisationsprobleme" in andere Politikbereiche hineinreichen.

So unverzichtbar mithin die allgemeine Bezugsebene "Gesellschaftspolitik" für problemorientierte Sozialisationspolitik ist, die Konzeptualisierung und Realisierung von Programmen wirft dennoch eine Fülle von Problemen auf, die hier nur angedeutet werden können (30).

- Soziale Kontexte von Sozialisationsprozessen erstrecken sich, wie die Sozialisationsforschung bruchstückhaft aufgezeigt hat, in gesellschaftliche Funktionsbereiche und Sektoren wie Wohnen, Städtebau, Arbeit, Massenverkehr, Massenmedien u.a.. Die Verteilung der Wohnqualität auf Familien, die Chancen, qualitativ gute Wohnungen zu erhalten und behalten zu können, steht über die verhaltensbestimmenden Merkmale von Wohnungen (Größe, Lage, Schalldämpfung u. a.) in Zusammenhang mit Erwartungen und Sanktionen der Eltern gegenüber ihren Kindern, beeinflußt mithin Sozialisation. Die "Erfahrungswelt" der Eltern am Arbeitsplatz drückt sich auch in der Erziehungspraxis gegenüber den Kindern aus (31).

  Damit rücken über wissenschaftliche Analysen Strukturen in die Reichweite von Sozialisationspolitik, die in Funktions- und Interessenszusammenhänge eingebettet sind, die eine Infragestellung oder gar Änderung unter dem Ziel- und Legitimationsaspekt "Sozialisation" fraglich erscheinen lassen. Die Gestaltung von Arbeitsplätzen folgt primär ökonomischen, an Rentabilität und Produktivität ausgerichteten Zweckmäßigkeiten und Interessen. Selbst die Durchsetzung unmittelbar situationsgebundener Bedürfnisse der Arbeiter scheint in diesem Determinationszusammenhang schwierig. Auch in den praxisleitenden Ideen und Interessen des Wohnungsbaues oder der Wohn- und Städtebaupolitik dürften sozialisationsbezogene Überlegungen gegenüber Massenversorgungs- und Rentabilitätsaspekten nachrangig sein. Sozialisationsprobleme stehen mit

Strukturen des Wohnangebots und des Wohnungsbaus zwar in Zusammenhang, sie nehmen in der Hierarchie gesellschaftlicher Problematisierung von Folgeproblemen dieser Strukturen jedoch vermutlich nur nachrangige Plätze ein.

Aspekte der politischen Relevanz allgemeiner gesellschaftlicher Verhältnisse für Sozialisationsprozesse dürften gegenüber primären ökonomischen Funktionen und Interessen wohl nur dann durchsetzbar sein, wenn ein Zusammenhang zwischen sozialisatorischen Strukturen und krisenhaften, risikoreichen Ereignissen, die kausal eindeutig auf den Prozess der Sozialisation rückbezogen sind, gesellschaftlich anerkannt wird. Diese Zusammenhänge werden durch gesellschaftliche Problemdefinitionen und -interpretationen hergestellt, in deren Rahmen wissenschaftlichen Ergebnissen, wie etwa das Beispiel "Obdachlosigkeit" zeigt, zwar eine aufklärende Wirkung zukommt. Diese muß freilich im Prozess der Definition von Ursachen in der öffentlichen, praktischen und inneradministrativen Auseinandersetzung durchgesetzt werden.

- Im Zusammenhang mit der komplexen Vermittlung ursächlicher Kontexte und manifester Probleme steht die Schwierigkeit, daß Sozial- und Sozialisationsforschung zwar die Kontexte benennen kann, die für Sozialisationsprobleme ursächlich sind, die weitergehende Frage nach den Ansatzpunkten politischer Intervention jedoch nur schwer zu beantworten ist. Im Rahmen der Sozialisationsforschung ist die Identifizierung von Variablen und Variablenbündeln des sozioökonomischen, soziokulturellen und sozioökologischen Kontextes von Sozialisationsprozessen bislang gewiß selektiv erfolgt. Dies wird auch gerade an den Untersuchungen deutlich (32), welche die Aufmerksamkeit der Sozialisationsforschung auf neue Kontexte gewandt haben. BERTRAM behauptet, daß zudem die identifizierten Kontextvariablen nur bescheidene Prozentteile der Varianz der abhängigen Variablen - Erziehungsstile, Persönlichkeitsmerkmale des Sozialisanden u. a. - nachweisen. Die Ergebnisse der Sozialisationsforschung provozieren also geradezu die Frage, ob nicht zur Erklärung etwa schichtenspezifischer Sozialisationsverläufe neue Bedingungszusammenhänge aufgewiesen werden müßten, die ebenfalls Ansatzpunkte sozialisationspolitischer Interventionen sein könnten.

- Ein weiteres Problem einer Sozialisationspolitik als Gesellschaftspolitik ist, daß die Zusammenhänge zwischen Kontextvariablen und Erziehungsverhalten bzw. Persönlichkeitsmerkmalen zumeist korrelativ hergestellt sind, ohne daß die Prozesse der Umsetzung - etwa der Arbeitserfahrungen eines Vaters auf das Verhalten gegenüber seinem Kind auf der Ebene familialer Interaktion - hinreichend analysiert wären. Gerade die Vernachlässigung dieser Ebene läßt offen, auf welcher Aggregatebene unter Aspekten knapper Ressourcen die öffentlichen Interventionen anzusiedeln sind. In welchem Ausmaß und unter welchen Bedingungen kann etwa strukturelle Unterprivilegierung, wie sie am Problem "Obdachlosigkeit" manifest wird, auf der Ebene sozialisatorischer Interaktion durch unmittelbar familienbezogene Maßnahmen zumindest partiell in ihren Folgen kompensiert werden? Wie ist hier das politisch-administrative Interesse einzuschätzen, unter Kosten-Nutzen-Aspekten optimale Interventionsebenen zu finden?

- Die sozialisatorische Relevanz von Strukturen in der Arbeits- und Wohnwelt ist selbst unter der Perspektive sozialstaatlicher Intervention, die zumindest legitimatorisch an verallgemeinerungsfähige Interessen gebunden ist, nur ein Aspekt politischer Relevanz. Zielkonflikte einer gesellschaftspolitisch orientierten Sozialisationspolitik mit anderen Begründungs- und Legitimationssystemen von Teilpolitiken scheinen ebenso unvermeidlich wie die Konfrontation mit Folgeproblemen, die Interventionen in multifunktionale Strukturen nach sich ziehen. Man denke in diesem Zusammenhang an die Konflikte, welche poltische Programme zur Emanzipation der Frauen mit den Interessen zur Sicherung basaler Sozialisationsleistungen in der Familie mit sich bringen (33). Zugespitzt läßt sich dieses Problem einer Sozialisationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Frage fassen, ob eine "erziehliche Umwelt" als denkbares, wenn auch positiv wohl schwer zu bestimmendes Gegenstück zu Hartmut von HENTIGs "unerziehlicher Umwelt" (34) vereinbar wäre mit den Lebensformen, die im Rahmen gesellschaftlich gesetzter Möglichkeiten und pluraler Wertvorstellungen diskursiv als wünschenswert zu entwickeln wären.

Die hier skizzierten Schwierigkeiten der Steuerung und Legitimation einer Sozialisationspolitik, die als ein organisierendes Prinzip von Gesellschaftspolitik verstanden wird, soll nicht den Schluß nahelegen, daß die Thematisierung der sozialisatorischen Strukturen in gesellschaftlichen Bereichen, die nicht primär der Funktion der Bildung und Erziehung zugeordnet werden, nicht wesentliche Aufgabe der Sozialwissenschaften und auch der politischen Diskussionen und Programmbildung sein sollten. Die Rekonstruktion von Problemen durch die Sozialwissenschaft darf gewiß nicht bei dem Horizont stehenbleiben, der durch die Pragmatik verfügbarer Interventionsmittel nahegelegt ist, sondern muß, wie dies allerdings m. W. in der amerikanischen "social problems"-Forschung kaum geschieht, den Zusammenhang von Grundstrukturen der Gesellschaft mit Problemgenesen nachvollziehen. Die im Zusammenhang mit der sozialökologischen Orientierung der Sozialisationsforschung geäußerte Intention, latente Kontexte von organisierten oder naturwüchsigen Sozialisationsverläufen aufzuzeigen, ist sowohl von der Fortentwicklung der Sozialisationsforschung und -theorie als auch von der Notwendigkeit, neue Bezugssysteme und Legitimationsmöglichkeiten für Gesellschaftspolitik zu erschließen, zu begrüssen (35).

In diesem Zusammenhang verdienen auch die bescheidenen Ansätze Aufmerksamkeit, im Rahmen kommunaler Gesellschaftspolitik die Einflußmöglichkeiten sozialisationsorientierter Instanzen institutionell zu erweitern. Die Verbreiterung der politisch institutionalisierten Mitwirkungsmöglichkeiten etwa der staatlichen Jugendämter in allgemeinen kommunalen Planungsprozessen, bedeutet z. B. einen, wenn auch bescheidenen Schritt in Richtung einer stärkeren Sozialisationsorientierung in der Gesellschaftspolitik.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß der historische Prozess der Differenzierung und Spezialisierung der Sozialisationsfunktion in Sozialisationsinstitutionen ein Muster der Lösung von Sozialisationsproblemen nahelegt, das die Vermittlung von Sozialisation in Organisationen beinhaltet. Die Verdrängung von sozial gesicherten Lernmöglichkeiten aus dem Alltag von Produktion und Reproduktion korrespondiert mit der Institutionalisierung von Lernprozessen in bestimmten sozialen Systemen.

Ohne in Gegensatz zu Intentionen sozialisationsorientierter Gesellschaftspolitik geraten zu wollen, soll hier im folgenden als zweite Bezugsebene für Sozialisationspolitik das Sozialisationssystem diskutiert werden.

6.4.2. Das "Sozialisationssystem" als Bezugssystem für Sozialisationspolitik

Der historische Prozess der Ausdifferenzierung eines funktional spezifischen Sozialisationssystems als Subsystem industrieller Gesellschaften legt nahe, Ressourcen für die Lösung von Sozialisationsproblemen in diesem System zu lokalisieren, zumal Sozialisationsprobleme teilweise auch Folgeprobleme von Entwicklungsprozessen im Sozialisationssystem selbst sind.

Kann man jedoch dem Sozialisationssystem die Handlungsfähigkeit unterstellen, die zur Konzipierung und Durchsetzung integrativer Strategien notwendig ist? Bevor diese Frage beantwortet werden kann, ist m. E. eine Klärung des Konzepts "Sozialisationssystem" notwendig.

Der Begriff "Sozialisationssystem" erscheint zunächst unproblematisch zur Beschreibung eines Handlungssystems, wie etwa der Schule, das Sozialisationsprozesse organisiert. Kann man auch sinnvoll von einem "Sozialisationssystem" sprechen, wenn damit die Gesamtheit der Handlungssysteme gekennzeichnet werden soll, die Sozialisation organisieren? Sozialisation soll dabei als makrosoziologischer Prozess der soziokulturellen Reproduktion einer Gesellschaft wie auf individueller Ebene als Prozess der Genese einer Person in Abhängigkeit von iher Umwelt verstanden werden. Die Gesamtheit dieser Handlungssysteme - Familie, Schule, Peergruppen u. a. - wird häufig als Sozialisationssystem, Erziehungs- und Bildungssystem bezeichnet. Dabei wird der Systembegriff alltagssprachlich verwendet, um die Vorstellung einer Gesamtheit mit inneren Beziehungen und Grenzen vage anzudeuten. Versucht man die Implikation deutlich zu machen, die auch nur eine minimale Fassung des Systembegriffs für die Verwendung des Begriffs "Sozialisationssystem" bringen (System als eine Gesamtheit von Teilstrukturen, die in

Beziehung stehen und in ihren Beziehungen Grenzen zur "Umwelt" deutlich machen), stellen sich folgende Fragen:

- Wie sind die Grenzen des Sozialisationssystems zu einer wie immer bestimmten Umwelt deutlich zu machen?
- Wie ist die Interdependenz der Teilstrukturen, also der Institutionen, die Sozialisationsprozesse organisieren, zu bestimmen?

Die grundlegende Schwierigkeit, ein empirisches System "Sozialisation" als gesellschaftliches Teilsystem zu beschreiben, liegt darin, daß Sozialisation als gesellschaftlicher Prozess etwa im Gegensatz zum Produktionsprozess von Waren zwar von seinem Ergebnis, der Integration der nachwachsenden Generation in die Handlungssystem der Gesellschaft, evident ist, als Prozess selbst jedoch nicht beobachtbar ist, sondern immer nur von Interaktionsstrukturen und Verhaltensweisen her rekonstruiert werden kann. Diese Rekonstruktion des Sozialisationsprozesses, sowohl der Sozialisation einzelner Personen in bestimmten Abschnitten ihrer Biographie, als auch der Sozialisation spezifischer Gruppen, etwa jugendlicher Straftäter oder gar ganzer Generationseinheiten (im Sinne Karl MANNHEIMs), folgt in den Sozialwissenschaften wie in den Alltagstheorien meist Schwerpunkten, die durch problematisierte Persönlichkeitseigenschaften (Leistungsmotivation, Agression, Abhängigkeit) oder, von der Interaktionsseite her, durch das gesellschaftliche Verständnis von Erziehung und Bildung gesetzt sind.

So orientierte sich Sozialisationsforschung bislang eher an Institutionen, deren Selbstverständnis sie als Sozialisationsinstitutionen auswies, als daß Sozialisationsprozesse in subinstitutionellen Handlungssystemen erforscht worden wären (36). Die Faktizität der Sozialisationswirkungen der Interaktionsvollzüge, die nicht unter der institutionell gewährleisteten Sinngebung "Erziehung" oder "Bildung" stehen, wie etwa Interaktionsvollzüge in informellen Gruppen, in Verbänden und Vereinen, in Abhängigkeit von Medien, ist demgemäß gesellschaftlich so umstritten wie wissenschaftlich ungewiß.

Läßt sich ein empirisches System Sozialisation auf gesamtgesellschaftlicher Ebene identifizieren und abgrenzen (37)? Gerade für sozialisationstheoretische Überlegungen, die makrosoziologisch orientiert sind, Sozialisation gesellschaftstheoretisch und nicht organisations- oder interaktionstheoretisch analysieren (38), kann die Addition von Institutionen wie Familie, Schule, Hochschule zu einem "System" kaum genügen. Diese Institutionen

bilden nach ihrem eigenen, legalisierten und legitimen Funktionsverständnis den Erziehungssektor der Gesellschaft. Sie organisieren die Prozesse, "die sich auf die bewußten und beabsichtigten Einwirkungen von (meist erwachsenen) Personen auf noch unerwachsene beziehen, die nach bestimmten regelhaften, vordenkend entworfenen und geplanten, reflektierten und kontrollierten Verhaltensweisen mit definitiven Zielen, Normen und Maßstäben ablaufen" (39).
Wenn auch Einigkeit darin besteht, daß die Bedeutung bewußter und beabsichtigter Sozialisation (intendierter, institutioneller, professioneller Sozialisation) insgesamt im Gesamtprozess der Sozialisation im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung immer bedeutsamer wird, so verlangt doch gerade die Analyse solcher Änderungen in den Vergesellschaftungsformen von Sozialisation einen realen und nicht allein nominal definierten Begriff des empirischen Systems "Sozialisation".
Sozialisatorische Strukturen, welche das Erziehungs- und Bildungssystem empirisch nicht deckt (welche die Differenz der Realdefinitionen von "Erziehungssystem" und "Sozialisationssystem" ausmachen), werden freilich in der Literatur zumeist stiefmütterlich behandelt. Organisierte Sozialisation von naturwüchsiger Sozialisation, manifeste von latenter (nicht intendierter, nicht institutionalisierter, nicht professioneller) Sozialisation (40) abzugrenzen, kennzeichnet letzteren Bereich eher als Residualbereich, als daß diese dichotomisch angelegten Kategorien eine positive Bestimmung der Restgröße naturwüchsiger Sozialisation aufzeigten. Arbeiten (41), deren Ziel die Analyse außerschulischer Lernprozesse ist, können, obwohl sie im Konstrukt "Lernfeld" den Versuch, nicht institutionengebunden vorzugehen, signalisieren, aufgrund der Forschungslage kaum umhin, Sozialisationsprozesse nach Institutionen aufgeteilt nachzuzeichnen: Familie, Jugendarbeit, Massenmedien, Betrieb. Allgemein zeigt sich ein Trend zumindest der deutschen Sozialisationsliteratur, Sozialisationsprozesse vorwiegend in Institutionen zu identifizieren und zu erforschen.

Eine Abkehr von dieser Tendenz scheint sich im Rahmen sozialökologisch orientierter Sozialisationsforschung anzudeuten (42). Bislang vorgestellte empirische Arbeiten lassen vermuten, daß diese forschungsstrategische, vor allem die Auswahl von unabhängigen Variablen bestimmende Orientierung sowohl zur Differenzierung der Kontexte unabhängiger Variablen herkömmlicher Sozialisationsinstanzen geführt hat, als auch neue soziale Kontexte von Sozialisationsprozessen thematisieren kann. Insbesondere der jüngst

erst in der BR Deutschland veröffentlichte Sammelband von BRONFENBRENNER (43), "Ökologische Sozialisationsforschung" deutet von der Programmatik her die Tendenz einer institutionenübergreifenden Erforschung von Sozialisationsprozessen an.

Die Grenzen des Sozialisationssystems als Abgrenzung der Handlungssysteme und Handlungssituationen, die Sozialisation bewirken, zu Handlungssystemen, die nicht "sozialisieren", sind auf gesellschaftlicher Ebene gewiß auch deswegen schwer zu bestimmen, weil sie im Rahmen der individuellen Sozialisationskarrieren wie nach der Bedeutung, die spezifischen Handlungssystemen oder -situationen in solchen Karrieren zukommt, variieren. Eine organisierte Jugendgruppe ist für die meisten Jugendlichen ein Ort geselliger Kommunikation (44). Sie kann jedoch, wie biographisch angelegte Rekonstruktionen von Sozialisationsverläufen zeigen (45), von zentraler Bedeutung für die Konstitution der Ich-Identität eines Jugendlichen sein.
Insbesondere Fallstudien veranlassen zur Einsicht, daß im Rahmen der staatlich gesetzten oder gesellschaftlich ermöglichten oder versuchten Teilhabe von Kindern und Jugendlichem am "Sozialisationssystem" die Struktur dieses Systems nicht allein nach sozioökonomischen und sozioökologischen Variablen, sondern auch nach biographischen Phasen und individuellen Lebensläufen variiert. Kinder und Jugendliche haben individuelle Sozialisationssysteme:Struktur- und Funktionszusammenhänge von Handlungssystemen, die in Lebensphasen die "Abhängigkeit der Genese der Persönlichkeit von der Umwelt" konkretisieren. Diese Zusammenhänge entstehen durch gesellschaftliche Zwänge (Integration in Regelagenturen) und gegebene Teilhabechancen sowie deren subjektive Aneignung und Verarbeitung; subjektiv konstituiert werden sie durch die bewußten oder unbewußten Strategien, welche unterschiedliche Interaktionsstrukturen und Interaktionspartner in eine Hierarchie von Bedeutungen und Einflußmöglichkeiten bringen. Ihren Kern haben diese Strategien vielleicht in der Verwertung der Lernangebote im Hier und Jetzt des Lebenszusammenhangs zur Verwirklichung eines Ich-Ideals, zur Befriedigung von Bedürfnissen. In Richtung dieser Überlegungen geht das Konzept der "persönlichen Strategien" (46) oder das Konzept "Basisorientierung" (47), die thematisieren, wie Sozialisanden den Angeboten der Institutionen gegenüber selegierende Muster der Aneignung "zur Erledigung der Situation im Sinne persönlicher Ziele" benutzen (48).

Der Rekurs auf individuelle Bedeutungshierarchien kann gewiß nur ein Einstieg sein, um typische "socialization settings" für Kinder und Jugendliche im sozialstrukturellen Kontext von Statusmerkmalen und im Kontext der "opportunity structures", die Kinder und Jugendliche in identifizierbaren Räumen und Zeitbezügen für Partizipation haben, zu erforschen.

Ein m. E. für die Identifizierung individueller Sozialisationssysteme bedeutsamer Forschungsansatz ist in Arbeiten von BARKER u. a. (49) entwickelt worden. Der Forschungsansatz dieser Autoren zielt auf die Analyse der Teilnahmemöglichkeiten von Jugendlichen an den "behaviour settings", die im Rahmen des ökonomischen, politischen und kulturellen Systems, etwa einer Stadt, gegeben sind. Der Forschungsansatz bringt somit wertvolle Ergebnisse über die Reichweite sozialer Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Von Interesse wäre natürlich zu erfahren, welchen Einfluß die Teilnahme an einzelnen, recht unterschiedlichen "behaviour settings" auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat. Die Kategorie "Teilnahme" allein läßt alle Interpretationsmöglichkeiten in Bezug auf Ziele wie Effekte von Interaktionen in "behaviour settings" bezüglich möglicher Sozialisation offen. Der analytische Schritt von "behaviour settings" zur "socialization settings" (50) birgt natürlich die ganze Fülle spezifischer methodologischer und theoretischer Probleme, mit denen es Sozialisationsforschung zu tun hat (51).

Die Interdependenz der Teilstrukturen des "Sozialisationssystems" läßt sich unter verschiedenen Aspekten diskutieren, die sich aus den erkenntnisleitenden und praktischen Interessen ergeben, von dem aus die Erziehungs- und Bildungslandschaft als "System" gesehen wird. Grundsätzlich ist ein funktionaler Zusammenhang der verschiedenen Sozialisationsinstanzen dadurch gegeben, daß der Prozess der Sozialisation kumulativ abläuft. Familie, Schulformen und Berufsausbildungssysteme bauen in Bezug auf Lernfähigkeit und Kompetenzen der Sozialisanden aufeinander auf. Die Grundschule setzt Grundqualifikationen kognitiver, motivationaler und sozialer Natur beim einzuschulenden Kind voraus; sie zeigt wenig Flexibilität, kompensatorische Lernprozesse für entsprechende Defizite zu gewährleisten. Die kompensatorischen Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und der Arbeitsämter, welche die Berufsreife jugendlicher Arbeitsloser verbessern

wollen, machen deutlich, daß die Integration von Jugendlichen in den Prozeß der Berufsausbildung oder in den Arbeitsprozeß wiederum (wenn auch recht unterschiedliche) Kompetenzen voraussetzt, die im regelhaften Ablauf einer Sozialisationskarriere als durch die Grund- und Hauptschule vermittelt angenommen werden.
Die faktische Interdependenz der Teilstrukturen des Sozialisationssystems ist entlang des biographischen Ablaufs von Sozialisation bislang vor allem an Problemen des Eintritts in das System staatlich organisierter Sozialisation, also am Übergang des Kindes von der Familie in die Schule (52) wie an Problemen des Übertritts vom Sozialisationssystem in das Arbeitsleben oder in Ausbildungsbetriebe diskutiert worden.

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, daß vor allem die durch die Institution Schule gesetzten Erwartungen die Interdependenz der "Lernorte" im individuellen Sozialisationsprozeß deutlich zu Bewußtsein gebracht hat. Schulisch vorausgesetzte, aber nicht erworbene Kompetenzen von Schulanfängern zeigen, daß Familie und Schule funktionale und normative Integrationsprobleme aufweisen. In ähnlicher Weise fungieren die den allgemeinbildenden Schulen nachfolgenden Berufsbildungsinstitutionen - Hochschulen wie Betriebe - als Definitionsinstanzen, nach deren Erwartungen an Leistungs- und Lernfähigkeit die Sozialisationserfolge der Schule bewertet werden. Dieser "Evaluationsprozeß" muß gewiß als vielschichtiger Prozeß verstanden werden, der in der Auseinandersetzung eines Handwerkmeisters mit seinen Lehrlingen auf individueller Ebene ebenso zu identifizieren ist wie auf gesellschaftlicher Ebene in den jüngst aktuell gewordenen Versuchen, die Hochschulreife von Abiturienten durch bundeseinheitliche Tests festzustellen.
Auffallend ist in diesem Zusammenhang weiter, daß die Definitionsmacht der Institutionen - ihre Fähigkeit, Standards der Bewertung durchzusetzen und auch für andere Sozialisationsbereiche verbindlich zu machen - mit fortlaufender Biographie und zunehmender Nähe des individuellen Qualifikationsprozesses zur Verwertung von Kompetenzen im Produktionsprozeß zuzunehmen scheint.
Wissenschaftlich sind Übergangsprobleme zwischen Sozialisationsinstitutionen zumeist über Defizitansätze (Cultural deprivation, restringierter Code, schichtenspezifische Sozialisation) thematisiert worden. Der Fokus der Aufmerksamkeit lag auf dem antezedenten Sozialisationssystem; Übergangsprobleme sind kaum als Probleme der Integration des Systems und

somit als Problem aller partizipierenden Strukturen gesehen worden. Diese Perspektive würde erlauben, die Frage nach der Problemlösungsfähigkeit und Strukturflexibilität (53) des Gesamtsystems Sozialisation zu stellen, wogegen Defizitansätze in der Praxis ihre Affinität zu kompensatorischen Strategien, die auf einzelne Institutionen gerichtet sind, gezeigt haben.

Während sich der faktische Zusammenhang von Sozialisationsinstitutionen im zeitlichen Ablauf von Sozialisation über normative Interpretationen der Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen erschließt, wobei Standards offensichtlich im Ablauf von Sozialisationskarrieren an Geltung gewinnen - Anforderungen schulischer Sozialisation werden verbindliche Maßstäbe zur Bewertung familialer Sozialisation, Anforderungen beruflicher Sozialisation zu verbindlichen Maßstäben schulischer Sozialisation -, stellt sich das Verhältnis verschiedener Sozialisationsinstitutionene und -felder im biographischen Nebeneinander differenzierter dar.

Arbeiten wie das Bildungsrats-Gutachten "Lernen im Jugendalter", welche eine Vielzahl von "Lernfeldern" in einer biographischen Phase in ihrer Sozialisationswirkung integrativ zu behandeln versuchen (54), kommen vor allem deswegen über eine Anreihung von Daten über Sozialisationseffekte in verschiedenen "Lernfeldern" sowie von Aussagen über Strukturen dieser einzelnen Lernorte nicht hinaus, weil die empirische Jugendforschung zumindest in der BR Deutschland Sozialisationsinstanzen isoliert, für sich genommen abhandeln (55).

Auch BAACKE (56), der in einer Darstellung außerschulischer Sozialisationsinstanzen explizit von der "Gleichzeitigkeit" verschiedener "Erfahrungsräume" für Jugendliche ausgeht, erschöpft sich in der Abhandlung der additiv vorgestellten Handlungs-, Kommunikations- und Erfahrungsfelder Schule, Familie, Massenmedien, Jugendarbeit, Altersgruppen, "Zwangserziehung" und betriebliche Ausbildung. Zwar orientiert sich BAACKE in der Darstellung der einzelnen Felder grob an einen theoretischen Rahmen, der im Konzept des "individuellen Weltmodells" (57) eine integrativ bezogene Analyse der Sozialisationseinflüsse der vielfältigen Felder nahelegt. Die Darstellung der einzelnen Felder jedoch beschränkt sich auf deren spezifische potentielle Wirkung auf die Konstitution symbolischer Sinnwelten und individueller Weltmodelle. Die Betrachtung der Interdependenz der Sozialisations-

instanzen bleibt bei allgemeinen Mutmaßungen hängen. "Auf's Ganze gesehen wird die Vermutung nahegelegt, daß erst die Vielfalt der vorhandenen Bereiche eine Anreicherung des jugendlichen Lebens durch Erfahrungsmöglichkeiten und Handlungschancen erlaubt, freilich in recht 'sammelsurischer' Weise. Dies ist ambivalent zu werten: positiv ist zu gewichten, daß es immer wieder Kompensations- oder Entziehungsmöglichkeiten gibt und eine totale Kontrolle jugendlichen Lebens ausgeschlossen ist wie die einseitig-doktrinäre Durchsetzung pädagogischer Maßnahmen. Problematisch ist, daß die einzelnen Bereiche selten in geordneten Beziehungen zueinander stehen und ihre teilweisen Zusammenhanglosigkeiten den Jugendlichen in Widersprüche führen kann" (58).

Das Konzept des "individuellen Weltmodells" weist m. E. durchaus in die Richtung, in der Konzepte für die integrative Analyse der Sozialisation von Personen oder Personengruppen im Kontext eines Systems von differierenden Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen zu finden sind. Nach WALLACE bedeutet ein individuelles Weltmodell die "sinnvoll organisierte Totalität gelernter kognitiver Repräsentationen von Menschen, Dingen, Prozessen und Werten, die ein Individuum zu einer bestimmten Zeit aufweist" (59). Integrative Konzepte sind auch in anderen Theoriezusammenhängen angesiedelt. Auch das Konzept der personalen Identität bei GOFFMAN wie andere Identitätskonzepte thematisieren das Problem der relativen Einheit der Person auf dem Hintergrund divergierender Sozialsysteme.

Die Beschreibung und Analyse von individuellen Sozialisationssystemen muß wohl auf der Ebene der sozialisierten Person selbst, ihre Erfahrungen und ihren Deutungen ansetzen. Von dieser Ebene aus kann die Ebene der Interaktionssysteme und ihre Strukturen hermeneutisch erschlossen werden und somit die Voraussetzungen geschaffen werden, um beide Ebenen, wie dies für Sozialisationsforschung grundlegend ist, theoretisch und empirisch in Zusammenhang bringen.

Wenn ein Systemzusammenhang allein über Selbstverständnisse und spezifische Strukturen von Institutionen hergestellt wird (60), wenn also etwa von der Widersprüchlichkeit von Zielsetzungen oder normativen Mustern in Rollen auf konfligierende oder komplementäre Sozialisationsprozesse geschlossen wird, wird die für die Analyse von Sozialisationsprozessen m. E. entscheidende Dimension persönlicher Erfahrung und Sinngebung im Kontext der

Handlungsanforderungen und Lernangebote von Sozialisationsinstitutionen vernachlässigt. Leicht wird auf dieser Ebene der Analyse die Ideologie von Institutionen kritiklos wiederholt. Dies ist m. E. GIESECKE (61) widerfahren, der Jugendarbeit im Gesamtzusammenhang von Erziehung und Bildung als "gegenemanzipatorischen" Lernort versteht und dabei im wesentlichen auf das Selbstverständnis der Träger von Jugendarbeit rekurriert.

Die funktionale Interdependenz zwischen Teilstrukturen des "Sozialisationssystems" stellte sich in den Ausführungen bislang weitgehend als latenter, als unbewußter und unerforschter Zusammenhang verschiedener Sozialisationsinstitutionen dar, der auf die individuelle Person des Sozialisanden bezogen wird. Damit ist zweifellos eine Perspektive gewählt, die Sozialisation vom Standpunkt der Kinder und Jugendlichen in ihrer konkreten Genese als handlungsfähige Personen begreift. Diese Perspektive mag durch meinen Ausgangspunkt beeinflußt sein. Jugendhilfe hat, wie mehrfach betont, es mit dem konkreten Fall des einzelnen Kindes und Jugendlichen, seinen problematisierten Verhaltensweisen, zu tun. Eine Perspektive dagegen, die Sozialisation als Teilfunktion im Rahmen der Reproduktion eines Sozialsystems versteht, gleichgültig, ob darunter die Gesellschaft als ganze oder Teilsysteme verstanden werden, kann auf die Analyse der funktionalen Zusammenhänge des Sozialisationssystems in Bezug auf individuelle Sozialisation insoweit verzichten; es sei denn, Intentionen und Angebote anderer Sozialisationsinstanzen liefen den Interessen des in die Aufmerksamkeit gerückten sozialen Systems an Kindern und Jugendlichen zuwider. Versteht man die Bildungsarbeit der Jugendverbände etwa primär als Reproduktion spezifischer Interessengruppen, so ist für den empirischen Nachweis gelungener Sozialisation vor allen Dingen von Belang, ob Jugendliche in Gruppenabenden oder Schulungen motiviert und befähigt werden, Rollen im Kontext des jeweiligen sozialen Systems zu übernehmen und adäquat auszufüllen. Soziologisch orientierte Untersuchungen zur Sozialisation in der Jugendarbeit (62) haben diese institutionellen Perspektiven selbst noch in der methodologischen Anlage übernommen. Die allgemeine programmatische Entwicklung der Jugendarbeit hin zu einem reflexiven Lernfeld (63) wirft freilich für die empirische Analyse von Sozialisationswirkungen der Jugendarbeit die Schwierigkeit auf, Konzepte zu finden, die Prozesse der Sozialisation der Jugendarbeit analog zu den umfassenden Lernintentionen (Erfahrungsverarbeitung in Kommunikation mit anderen u. a.) integrativ

als Prozesse der Veränderung der individuellen Handlungspotentiale im gesamten Spektrum des Rollensets eines Jugendlichen zu begreifen erlauben.

Begreift man das Sozialisationssystem darüber hinaus als Agentur für problemlösende Lernprozesse, stellte sich gerade die Frage, ob der faktischen Interdependenz der Sozialisationsleistungen kommunikative Beziehungen zwischen den einzelnen Instanzen entsprechen, die - bezogen auf individuelle Lebensphasen - Strategien, Ziele, Maßnahmen zu verhandeln erlauben.

Wie stellt sich der Zusammenhang verschiedener Teilstrukturen des "Sozialisationssystems" auf der Ebene der "Kommunikation über Sozialisation" zwischen den Teilstrukturen selbst dar? Entsprechen den faktischen Kommunikations- und Integrationsanforderungen, welche die Gleichzeitigkeit von Familie, Schule, Sportverein, Jugendverband, Peergruppen in Bezug auf ihre Interaktion mit Kindern und Jugendlichen stellen, soziale Beziehungen zwischen den Institutionen und Gruppen, die Kommunikation über die Lernangebote wie über die Verarbeitungsformen von Jugendlichen ermöglichen?

Auffallend ist, daß die kommunikativen Beziehungen der Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems bislang wenig Aufmerksamkeit gefunden haben, obwohl sie mit den funktionalen in engem Zusammenhang stehen. Wie interagieren Lehrer mit Eltern, Sozialarbeiter mit Schulverwaltungsbeamten, Funktionäre oder ehrenamtliche Mitarbeiter der außerschulischen Jugendbildungsarbeit mit Lehrern?
Bei den Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens, der Schule wie auch der Jugendhilfe, herrschen wohl Muster von Außenbeziehungen vor, die durch spezifische, durch das institutionelle Handeln bedingte Informations- und Kooperationsbedürfnisse bedingt sind: Elternsprechstunden, Elternabende, die eine für die Institution funktionale Begleitung der Sozialisationskarriere durch die Eltern erlauben, u.a.. Die Außenbeziehungen der Institutionen sind dabei wohl "bilateral" angelegt: zwischen Schule und Familie, Ausbildungsbetrieb und Familie. Insofern Themen und Verlauf der Kommunikation durch die Bedürfnisse und Beziehungsformen der sekundären Institutionen bestimmt sind, wird zweifelhaft, ob Sozialisationsprobleme in ihren multiplen Dimensionen, vor allem in der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, verhandelt werden können, zumal Kinder und Jugendliche

aus solchen funktionalisierten Kontakten in der Regel ausgeschlossen sind.

Kommunikative Beziehungen, die über den Austausch zweckbestimmter Informationen zwischen professionellen Erziehern und Eltern hinausgingen und den Objektbereich von Sozialisationsproblemen integrativ als "System"-Problem aufgreifen könnten, existieren in der Praxis der Organisation von Sozialisation m. W. kaum. Die Bedeutung solcher Beziehungen läge darin, zu gewährleisten, daß der Sozialisationsprozess des einzelnen gerade in den subinstitutionellen subjektiven Aspekten noch transparent bleiben kann; Objekt von Verständigungsprozessen der Sozialisatoren untereinander wie zwischen Sozialisatoren und Sozialisanden bleiben kann (64). Man kann sich die praktische Realisierung solcher Beziehungen in der Etablierung von Gruppen vorstellen, die, thematisch gebunden durch Probleme von Kindern und Jugendlichen, Eltern, Lehrer, Sozialarbeiter, Ausbilder im Betrieb, "Kollegen", Jugendleiter sowie professionelle Berater (Supervisoren) vereinigen, um Strategien für einzelne und Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten, die das institutionelle Handeln aller Teilstrukturen von Sozialisationssystemen in Bezug auf ihre Interpretation von Problemlagen wie in Bezug auf die Konsequenzen, die daraus gezogen werden, koordinieren (65).
Im Rahmen dieser Verständigungsprozesse könnte "Meta-Sozialisation" in dem Sinne stattfinden, daß sich Sozialisationssysteme reflexiv der von ihnen inszenierten Prozesse vergewisserten und Strategien für problembezogene Steuerung von Sozialisation entwickelten. Damit wäre der Reflektions- und Steuerungsprozess, der von den Autoren von "Mehr Chancen für die Jugend" den einzelnen Sozialisanden angelastet wird, auf die Ebene des Systems, das Sozialisation organisiert, gehoben.

Die Funktionalität solcher "Sozialisationskonferenzen" zur Lösung von Sozialisationsproblemen ist gewiß an die Voraussetzung gebunden, daß insbesondere die Institutionen Schule und Jugendhilfe flexiblere Problemlösungskapazitäten einbringen könnten, als dies gegenwärtig der Fall ist. Beziehungen zwischen Jugendamt und Schule dienen in der Gegenwart unter der Voraussetzung des in Kapitel 4 dargestellten institutionellen Sozialisationsverständnisses der Schule vor allem dazu, Definitionsakte von Devianz auszutauschen und die Möglichkeiten sozialer Kontrolle zu erweitern.
Jede Form kommunikativer Integration von Sozialisationssystemen erhöht

durch die Kommunikation über Ereignisse in üblicherweise isolierten Handlungsfeldern Möglichkeiten der Sanktionierung und Kontrolle von Handlungsweisen. Insofern hängt die Funktionalität solcher Integration gewiß davon ab, ob eine Verständigung über die Kriterien der Bewertung von Situationen und über Kriterien geglückter Problemlösung gelingt. Eine stärkere kommunikative Verknüpfung von Sozialisationssystemen scheint aber gerade unabdingliche Voraussetzung normativer Integration, die sich auf faktische Interpretations- und Deutungsmuster, Alltagstheorien von Sozialisatoren bezieht.

Um zusammenzufassen:

Sozialisationssysteme stellen sich in der Gegenwart als kommunikativ wenig integrierter Summen von Systemen unterschiedlicher Komplexität dar. Beziehungen sind durch die Selektivität und Routine interner Abläufe beschränkt.
Die Vermutung scheint angebracht, daß Ausmaß und Intensität sowie Thematik der Kommunikation zwischen den Sozialisatoren verschiedener Institutionen in krassem Mißverhältnis zu den Interdependenzen stehen, die, von der Perspektive der Kinder und Jugendlichen als Sozialisanden her, durch die Notwendigkeit gegeben sind, konfligierende Rollenerwartungen und soziale Einflüsse zu verarbeiten.
Das Mißverhältnis zwischen faktischer funktionaler Interdependenz und kommunikativer Integration der Sozialisationsinstanzen kennzeichnet eine wesentliche Aufgabe, welche mit dem Konzept "Sozialisationspolitik" für die praktische Organisation von Sozialisation wie auch für deren wissenschaftliche Erforschung gestellt ist.

In diesem Zusammenhang kommt der Schule m. E. die entscheidende Rolle im Prozeß einer verstärkten kommunikativen Integration zu. Schule dominiert einmal durch ihre Organisationsformen den Ablauf von Sozialisationsprozessen; sie hat gegenüber der privaten Familie, informellen Gruppen in Bezug auf ihre Ressourcen gewiß die größten personellen und materiellen Möglichkeiten, um flexibel auf Sozialisationsprobleme zu reagieren.

.4.3. Die Schule als Bezugssystem von Sozialisationspolitik
Zur "Problemlösungskapazität" der Schule

In dieser Arbeit ist mehrfach dargestellt worden, daß Institutionen staatlich organisierter Sozialisation - vor allem die Schule - mit Phänomenen konfrontiert werden, die entweder teilweise selbst Produkt institutionellen Handelns sind und insofern den Institutionen angelastet werden oder deren Lösung auch im Bereich staatlich organisierter Sozialisation lokalisiert wird.

Es wurde die These erläutert, daß die Devianz von Kindern und Jugendlichen als Schüler von der Schule nur als Problem sozialer Kontrolle, kaum als Lernproblem, wahrgenommen wird.
Die Institution Schule hat eigene Formen der individualisierenden Bewältigung von Konflikten, die freilich deviante Karrieren eher fördern als abbiegen helfen. Der "kriminell gefährdete" Jugendliche kann von der Schule im Rahmen ihrer Ressourcen keine Hilfe erwarten.

Schulen, vor allem die Haupt- und Sonderschulen, transportieren Jugendliche in die Situation der Arbeits- und Ausbildungsplatzlosigkeit hinein. Sie beeinflussen durch ihre Leistungsbewertung die individuellen Chancen, einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu bekommen. Sie regeln im Rahmen des strukturell bestimmten Defizits im Verbund mit anderen Mechanismen die Verteilung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen auf einzelne Personen. Soweit bislang Reaktionen der Schule an diesen allerdings noch "jungen" Problemzusammenhängen diskutiert worden sind, läßt sich kaum von gezielten Problembewältigungsversuchen sprechen. Diese obliegen den kompensatorischen Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit sowie sozialpädagogischen Trägern.

Auf der Ebene des gesamten Sozialisationssystems ist eine Diskrepanz zwischen der faktischen funktionalen Interdependenz der Sozialisationsleistungen und der faktischen Unterentwicklung sozialer Beziehungen zwischen Sozialisationsinstitutionen und Sozialisatoren festzustellen, die Kommunikation über Sozialisationsprozesse und ihre Folgeprobleme ermöglichen könnten.

Zugleich ist die These vertreten worden, daß der Staat zunehmend auch im Bereich Sozialisation von Steuerungs- wie Legitimationserwartungen her eine Gesamtgarantie für die Lösung von "Sozialisationsproblemen" zugeordnet bekommt.

Als Bezugssystem für Strategien problembezogener Organisation von Sozialisation rückt daher die Institution Schule aus mehreren Gründen in den Vordergrund:

- Einmal ist die Schule das bei weitem bedeutsamste sekundäre Sozialisationssystem; gegenwärtige Sozialisationsprobleme sind zum guten Teil "Schulprobleme".
- Die Schule bindet durch ihre spezifischen Organisationsformen den größten Teil des Sozialisationspotentials in Form von materiellen und personellen Ressourcen, über welche das politisch-administrative System verfügen kann.
- Horizontale Kooperationsformen im Rahmen von "Sozialisationssystemen" dürften in ihrem Erfolg wesentlich von der Kooperationsbereitschaft, Flexibilität und Problemlösungsmotivation der Regelagentur Schule abhängig sein.

Der zentrale Ansatzpunkt für die Erprobung und Erforschung der Möglichkeiten integrativer, lebensweltbezogener Strategien zur Lösung von Sozialisationsproblemen über das Sozialisationssystem liegt daher m.E. in der Frage nach der Problemlösungskapazität der Schulen. In Richtung der Erforschung und praktischen Erprobung dieser Problemlösungskapazität sollen zum Abschluß dieser Arbeit einige Überlegungen angestellt werden.

Die Problemlösungsfähigkeit von Sozialisationssystemen ist Gegenstand einer Arbeit von NEIDHARDT (66), die auf eine systemfunktionalistische Theorie der Problemlösungskapazität der Familie zielt. Der pragmatische Zusammenhang, in dem NEIDHARDT's Überlegungen stehen, beruht auf Erkenntnissen, welche die Unmöglichkeit einer wissenschaftlich begründeten Prognose situationsangemessenen elterlichen Erziehungsverhaltens begründen (67). Die Komplexität der Erziehungssituation selbst verlangt eine Adaptation wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse über die Sozialisationswirksamkeit von Erziehungsstilen durch die Erzieher (Eltern) selbst. NEIDHARDT

folgert, "... daß es in praktischer Absicht nicht in erster Linie darauf ankommt, Eltern wissenschaftlich geweihte Maxime zu vermitteln, sondern ihre eigene, von vielen gesellschaftlichen Einwirkungen abhängige Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu steigern" (68).

Eigenschaften der Familie, welche den Grad ihrer Problemlösungsfähigkeit bestimmen, sind einmal die "kybernetischen Fähigkeiten" des Systems. Diese Fähigkeiten, Informationen zu sammeln, aufzuarbeiten und zu verwenden, werden in Kommunikation nach außen - "Umweltoffenheit" - und Meta-Kommunikation nach innen - "Systemtransparenz" - differenziert. Die praktische Problembewältigung im Rahmen familialer Sozialisation zeigt sich nach NEIDHARDT in der Strukturflexibilität der Familie: "Eingespielte Rollen müssen umdefiniert, Rechte und Pflichten neu verteilt, Gruppennormen und Systemziele abgewandelt werden" (69). Die Voraussetzung, diesen Prozess des Strukturwandels überhaupt interaktiv zu vollziehen, ist die Kohäsion der Familie: Sie bestimmt das Ausmaß der Problemlösungsmotivation (70).

Läßt sich dieser Ansatz auf andere Systeme, die Sozialisation organisieren, also etwa auf Schule oder das Gesamtsystem staatlich organisierter Sozialisation übertragen?
Das pragmatische Interesse, das NEIDHARDT seiner Arbeit voranstellt, gibt einerseits die Perspektive wieder, in der staatlich organisierte Sozialisation als potentielle Problemlösungsinstanz für Problemlagen Jugendlicher in dieser Arbeit gesehen wird. Die Konzepte, die NEIDHARDT in seiner Arbeit verwendet - Kohäsion als Voraussetzung von Problemlösungsmotivation, Strukturflexibilität als Fähigkeit der Familienmitglieder, Erziehungsmuster zu ändern -, spiegeln andererseits die spezifischen Bedingungen der Familie als Kleingruppe. Familien können im Rahmen ihres sozioökonomischen, sozioökologischen und soziokulturellen Kontextes Beziehungsstrukturen und Handlungsstrategien face to face aushandeln. Die Problemlösungsmotivation einer Schule jedoch kann z.B. kaum über das Konzept der Kohäsion ("die Gesamtheit aller Kräfte, die das Gruppenmitglied veranlassen, in der Gruppe zu bleiben") erschlossen werden. Diese Schwierigkeiten liegen m.E. nicht am systemfunktionalistischen Ansatz, sondern am differenten Gegenstandsbereich der komplexen Organisation, die Schule darstellt.

In verschiedenen Versuchen ist Schule bislang über systemtheoretische Aspekte thematisiert worden. Einen umfassenden Überblick über diese Arbeiten in der Bundesrepublik gibt FINGERLE (71). Überblickt man die verschiedenen Ansätze, fällt auf, daß die Explikation eines kategorialen Apparates aus den verschiedenen Richtungen der Systemtheorie, vor allem dessen Identifizierung mit alltagssprachlich beschreibbaren Strukturen der Schule - Verwaltung, Unterricht, Klasse etc. - ‚wesentlichen Raum einnimmt. Die damit verbundenen Schwierigkeiten kennzeichnen sowohl die Schwierigkeit einer begrifflichen Identifizierung eines so komplexen Phänomens wie Schule in systemtheoretischen Kategorien, als auch die mangelnde Tradition der mit Schule befaßten Wissenschaftsdisziplin Pädagogik, Analysen im Rahmen einer Systemsprache oder Systemtheorie durchzuführen. Zudem bestätigt sich hier die Ansicht JENSENS (72), daß das Paradigma des "Systems" eine Chiffre für spezifische wissenschaftliche Perspektiven ist, die als solche durchaus verschiedenen Erkenntnisinteressen offenstehen.

Die dieser Arbeit zugrungeliegende Perspektive, Schule als Teilsystem staatlich organisierter Sozialisation im Zusammenhang mit den allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen zu bringen, Problemlagen von Kindern und Jugendlichen über die Organisation von Lernprozessen zu lösen, bezieht die Strukturen und Funktionen der Schule auf externe und externalisierte Probleme. Die Perspektive, die Lebensgeschichte, Lebenswelt und Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen in der Organisation von Sozialisation so zu berücksichtigen, daß Folgeprobleme der schulischen Rollenerfahrung aufgearbeitet bzw. die Bewältigung von Alltagssituationen außerhalb der Schule auch in der Schule gelernt werden kann, instrumentalisiert die Schule auf an Problemen selbst zu konkretisierenden Ziele und Situationen hin. Sytemtheoretische Arbeiten gehen demgegenüber von dem System selbst aus; Umwelt wird, soweit sie vor allem in älteren Arbeiten überhaupt berücksichtigt wird, als vom System her bestimmte Größe behandelt.

In dieser Arbeit kann nicht detailliert auf die verschiedenen Erkenntnismöglichkeiten und auch Erkenntnissperren eingegangen werden, die eine systemtheoretisch orientierte Analyse der Institution Schule eröffnen oder verschließen, noch soll eine begriffliche Erfassung der Schule im Rahmen der hier verfolgten Perspektive versucht werden. Dies muß der detaillierten Entfaltung des Konzepts "Sozialisationspolitik" im Rahmen eines empirischen Projekts vorbehalten bleiben.

Die Variablen familialer Problemlösungskapazität, von denen NEIDHARDT ausgeht, sind Umweltoffenheit und Systemtransparenz als Ebenen kybernetischer Fähigkeiten, Kohäsion als Grundlage familialer Problemlösungsmotivation. Sie thematisieren, auf Schule als Sozialisationssystem analog übertragen, zwei Fragenkomplexe:

- Wie konstituiert sich in der Schule ein Problembewußtsein, das kognitive Voraussetzung für alternative Interpretationen der Problemlagen von Kindern und Jugendlichen sein kann?
- Welche Gründe sprechen dafür, daß alternative Problemlösungsmuster in der Schule überhaupt durchgesetzt werden können?

Im folgenden sollen in diesen grundlegenden Dimensionen für eine Analyse der Problemlösungskapazität von Schulen Ansatzpunkte genannt werden, die sich aus der Entwicklung des Schulsystems selbst wie aus fachöffentlichen Diskussionen ergeben.

NEIDHARDT umschreibt mit den Konzepten "Systemtransparenz" und "Umweltoffenheit" eine formale Qualität von Kommunikationsbeziehungen der Familie nach außen und innen. Umweltoffenheit bedeutet, "...Kommunikation mit den Personen, Gruppen und Institutionen, die für das System und seine Mitglieder entscheidenden Bedingungen bestimmen" (73), Systemtransparenz "Formen von Meta-Kommunikation, in denen die Systemmitglieder miteinander ihre Bedürfnisse artikulieren, ihre Ziele erörtern und ihre Frustrationen erklären können" (74).

Bezugspunkte für die Inhalte, die in erweiterten Kommunikationsbeziehungen nach innen und außen verhandelt werden sollen, werden durch die innerfamilialen Probleme als gegeben angesehen. Umweltoffenheit soll der Familie die Chance eröffnen, Informationen über die externen Bedingungen ihrer eigenen Probleme zu empfangen und Möglichkeiten für deren Bewältigung wahrzunehmen (75). Systemtransparenz als Meta-Kommunikation soll Wissen über die eigenen Bedürfnisse wie die Bedürfnisse der anderen, "auch die zuverlässige Wahrnehmung des Ausmaßes an Befriedigung, welche die Bedürfnisse im Familiensystem erfahren", ermöglichen (76).
Die gegenwärtig in der Schule herrschenden Muster der Beziehungen zwischen der Institution und Schülern sind nach der Einschätzung sozialwissenschaftlicher Schulkritik wenig geeignet, Meta-Kommunikation als Kommunikation über die Voraussetzungen von Kommunikation zuzulassen (77).

In dieser Arbeit sind auf dem Wege der Gegenüberstellung der impliziten "Sozialisationsverständnisse" von Jugendhilfe und Schule die spezifischen Strukturen der Schule diskutiert worden, die Kommunikation reduzieren. Schulische Sozialisation erfolgt über den Prozess der Integration des Subjekts in die komplexe Institution Schule. Sie wird verstanden als Übernahme der Rollen und Inhalte, welche die Institution bereithält. Die Komplexität des Lebensvollzugs und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird auf den Relevanzbereich der Mitgliedsrolle des Schülers reduziert. Diese Mitgliedsrolle wie auch schulische Lerninhalte konstituieren somit einen Relevanzbereich, der selegierend wirkt: Probleme und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen werden unter Kriterien der Aufrechterhaltung normaler Interaktionsabläufe als Störungen, unter Kriterien des Unterrichtsablaufs allenfalls als didaktisch ausnutzbare Erfahrungen thematisiert oder bleiben indifferent.

Dennoch gibt es in der Gegenwart m. E. eine Reihe von Entwicklungen auch in der Schule, welche auf partielle Öffnungen des Schulsystems gegenüber der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen zielen. Diese Entwicklungen sollten bei einer weiteren Auffächerung der hier diskutierten Überlegungen zur Sozialisationspolitik analysiert werden. Im schulischen Unterricht selbst scheinen Ansätze projektorientierten Unterrichts an Bedeutung zu gewinnen, wenn die aktuelle pädagogische Fachdiskussion nicht trügt (78). Hinter dem Konzept "projektorientierter Unterricht" verbergen sich gewiß differente Vorstellungen. Die Vorstellungen, die STUBENRAUCH mit dieser Konzeption verbindet, kommen den hier entwickelten Vorstellungen problembezogener Organisation von Sozialisationsprozessen sehr nahe: "... die Konzeption des projektorientierten Lernens (geht) davon aus, daß alle Lernprozesse komplexe Prozesse der Aneignung und Verarbeitung von Realitätserfahrungen in sozialen Gruppen (Kollektiven) sind, die ihre Qualität (Lernzuwachs) gerade dadurch gewinnen, daß sie lebenspraktisch für die Betroffenen relevant sind und umfassende Qualifikationen für die produktive und gesellschaftliche Tätigkeit der Lernenden vermitteln" (79).

Im Rahmen der Vorschule sind ähnliche Konzepte unter dem Begriff "situationsbezogenes Curriculum" von der Arbeitsgruppe Vorschule des Deutschen Jugendinstituts seit Jahren entwickelt und praktisch erprobt worden (80). Theorie, Methodik und praktische Erfahrungen dieser Arbeit dürften bei der Konzipierung sozialpädagogischer schulischer Programme, die sich auf einzelne konkrete Probleme beziehen, gewiß von Wert sein.

Die problembezogene Organisation von Sozialisation geht gleichwohl nicht in curricularen Überlegungen auf. Die Curriculum-Diskussion behandelt die Probleme der Organisation von Lernprozessen in Institutionen, wenn auch gerade der Situationsansatz die institutionell gesetzten Grenzen etwa traditioneller Kindergärten hin zum Gemeinwesen aufzulösen bestrebt ist (81). Eine alternative Sozialisationsorientierung fordert m. E. partielle, korrigierende Veränderungen im Gesamtsystem Schule, also auch Veränderungen im Rahmen der Umweltbeziehungen, in der Einbettung in die Schulverwaltung, in der bürokratischen Binnenorganisation.
Dafür ist zunächst das allgemeine weitgehend implizite Sozialisationsverständnis der Institution Schule zu diskutieren. Einer gesellschaftspolitisch offensiv agierenden Jugendhilfe z. B. ist diese allgemeine Ebene der Auseinandersetzung durch die rechtliche Aufgabenzuweisung und ihre faktischen Leistungen vorgegeben. Insofern unterscheidet sich die Reflexion über Sozialisationspolitik in diesem pragmatischen Zusammenhang von der Kritik der Schule im Rahmen bildungspolitischer oder curricularer Überlegungen.

Curriculum-Entwicklung unterliegt zudem der Hoffnung auf die Machbarkeit von Sozialisation in Lernprozessen. Alternative "Sozialisations"-Orientierung beinhaltet jedoch gerade, die latenten, privaten und privatisierten Aspekte des "Prozesses der Persönlichkeitsgenese in Abhängigkeit von der Umwelt" (82) in das System der "Bildung und Erziehung" rückzukoppeln, wobei angesichts der Komplexität individueller Sozialisationssysteme und der Komplexität der Persönlichkeitsgenese selbst die Rückkoppelung nur problembezogen, tentativ, partiell sein kann.

Eine weitere Tendenz zur Öffnung schulischer Sozialisation deutet sich in Programmen sozialen Lernens aus, die vor allem in Reformschulen forciert werden. Diese Programme, die soziale Erfahrungen in spezifischen Veranstaltungen wie Selbsterfahrungsgruppen, gruppendynamischen Übungen vermitteln und reflektieren wollen, stehen in dem Dilemma, daß "soziales Lernen" im Sinne des Aufbaus sozialer und persönlicher Identität durch alltägliche Beziehungsmuster und Typisierungen im Kontext des leistungs- und konkurrenzgeleiteten Unterrichts (von dem auch Reformschulen sich nicht dispensieren können) den pädagogisch gezielt inszenierten Sozialerfahrungen zuwiderläuft. Gruppendynamische "Schleifen" werden in der Schule leicht zur psychohygienischen Entlastung von Alltagsspannungen funktionalisiert, ohne daß sie den Relevanzbereich der "normalen" Lernprozesse ändern oder Innovationen in den "normalen" Interaktionsstilen

anregen könnten.

Auch die zunehmende Organisation sozialpädagogischer Dienste im Rahmen der Schule ist in dieser Spannung zu sehen (83). Der Analyse der verschiedensten Ansätze und Modelle, die in der Bundesrepublik in den letzten Jahren vor allem an Gesamtschulen zunehmend entwickelt worden sind, kommt im Rahmen der Konkretisierung von sozialisationspolitischen Programmen eine wesentliche Bedeutung zu (84).

Schulberatungsdienste in der Schule stellen ebenfalls ein Subsystem von Chancen der Meta-Kommunikation dar, ohne daß das Problem der Rückmeldung dieser Ergebnisse in das dominierende System der bürokratischen Organisation und des zweckrationalen Unterrichts gelöst wäre. Diese Formen sekundärer flankierender Maßnahmen in der Schule signalisieren die faktische Überlastung des routinierten Schulalltags durch "Probleme".

Auch in der Dimension der "Umweltoffenheit" der Schule lassen sich eine Reihe praktischer Entwicklungen und Ansätze nennen, an denen Analysen im Rahmen einer weiteren Beschäftigung mit dem Konzept "Sozialisationspolitik" sich orientieren sollten.

Die Beziehungen des Lehrpersonals zu den Eltern der Schüler war bis vor kurzer Zeit ein weithin unbeachtetes Moment in der Organisation schulischer Sozialisationsprozesse. Die spezifischen Einrichtungen, welche Beziehungen der Eltern zur Schule mediatisieren, werden weithin als beschränkte Möglichkeit der Teilhabe von Eltern an weitgehend unbeeinflußbaren Prozessabläufen verstanden. Inwieweit eine neue Aufmerksamkeit für diesen Komplex (85) praktische Entwicklungen reflektiert, wäre näher zu erforschen.

Ein in der BR Deutschland in den letzten Jahren häufig diskutierter Topos von Schulreform sind die verschiedenen Formen gemeinwesenorientierter Schulen, die in den U.S.A., England, Italien, in den Entwicklungsländern praktiziert werden (86). Meines Wissens gibt es in der Bundesrepublik nur vergleichsweise bescheidene Ansätze (87), die Intentionen dieser Formen der Organisation von Lernprozessen, die in den Arbeiten von ILLICH und FREIRE theoretisch vorbereitet und begleitet worden sind, zu übernehmen. Gemeinsam ist diesen Experimenten bei aller Vielfalt theoretischer Begründungen und Organisationsformen die Absicht einer Entschulung der Schule:

"Einmal durch die Verlagerung des Lernens auf unterschiedliche Lernorte; zum zweiten durch die Bestimmung von Lerninhalten in Bezug auf die Lebenswirklichkeit lernender Gruppen; zum dritten durch die Arbeit sachverständiger Laienpädagogen, die zugleich in der Funktion von Lehrenden und Lernenden in Erscheinung treten und teilweise die Rolle des in akademischer Distanz ausgebildeten Lehrers ablösen" (88).

Nicht die Verbesserung kommunikativer Beziehungen der Institution über den Abbau der "Mauern" zur Umwelt, sondern der Abbau der für die "moderne" Schule konstitutiven Differenz von Lernen und Leben ist bei diesen Versuchen die grundlegende Idee. Insbesondere Ansätze, die unter dem Druck von ähnlichen Problemen, wie sie in dieser Arbeit als Probleme der Jugendhilfe beschrieben worden sind, die Organisationsformen traditioneller Schulen geändert haben, dürften für die weitere Arbeit am Konzept Sozialisationspolitik von besonderem Interesse sein.

Eine Erhöhung der Strukturflexibilität der einzelnen Teilsysteme einzelner Schulen erfordert Änderungen der Handlungsbedingungen in der Schule auf mehreren Ebenen: die Autonomie der Schule muß ausgebaut werden, die Steuerung schulischer Lernprozesse durch Curricula einerseits und Leistungsnachweise, Tests und Prüfungen andererseits teilweise suspendiert werden, die soziale Organisation der Interaktion in Klassen durch problemlösungsorientierte soziale Einheiten ergänzt werden.
Diese und andere organisatorischen und curricularen Konsequenzen einer stärkeren Orientierung an Problemen und damit einer Orientierung des Lernens an Bedingungen der Lebenswelt, Lebensgeschichte und Lebensperspektive der Kinder und Jugendlichen kann kaum prospektiv diskutiert werden. Ebensowenig wie Strategien partieller Problemlösungsversuche a priori konzipiert werden können, läßt sich ermitteln, welche Barrieren die rechtlichen, organisatorischen, curricularen Strukturen der Schule in der BR Deutschland der Organisation von lebensweltorientierten Lernprozessen entgegensetzen. Die Chance, schulische Strukturen nach Maßgabe von Strategien zur Lösung von Sozialisationsproblemen überhaupt zu ändern, setzt jedoch wohl eine weit größere Autonomie der einzelnen Schulorganisationen voraus, als sie heute aufgrund der rechtlichen Grundlagen des Schulwesens wie aufgrund der Tendenz zur Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen und, damit im Zusammenhang, der Lehrpläne besteht.

Welche Gründe sprechen darüf, daß problembezogene Formen der Organisation von Sozialisationsprozessen in der Schule überhaupt durchgesetzt werden können? Welche Problemlösungsmotivation können Schulen für problembezogene Organisation von Sozialisation aufbringen?

In dieser Arbeit ist diese Frage in verschiedenen Zusammenhängen allgemein diskutiert worden:

- Das Spektrum gesellschaftlich produzierter und definierter Problemlagen von Kindern und Jugendlichen scheint breiter und vielfältiger geworden zu sein;
- einzelne Problemlagen - Jugendarbeitslosigkeit, Schulstress, Jugendkriminalität - erscheinen sowohl in der öffentlichen Aufmerksamkeit wie in der politischen Gewichtung, die ihnen durch die Reaktionen gesellschaftlicher Gruppen gegeben werden, von hoher Dringlichkeit;
- die Komponente "Sozialisation" gewinnt in der Interpretation der Genese der Problemlagen wie in den Vorschlägen zur Lösung der Probleme zunehmend an Bedeutung;
- sozialisatorisch relevante Interventionsforderungen werden dem Staat als Adressaten von Legitimationserwartungen wie als allgemeinen Leistungsgaranten für geglückte Sozialisation angelastet;
- die Erscheinungsform der Probleme selbst "stören" den organisierten Ablauf staatlicher Sozialisation unmittelbar und nicht allein über den an Institutionen von außen herangetragenen Zusammenhang von Problemproduktion, Problemdefinition und Problemlösungsmöglichkeiten. Das Phänomen der Gewalt z. B. läßt sich, folgt man den bislang noch vereinzelten Berichten aus der Praxis vor allem der Hauptschule (89), nicht mehr personalistisch bewältigen: durch Zuschreibung auf die Aggressivität einzelner Schüler lokalisieren und durch das Abschieben dieser Schüler in Sonderschulen für Verhaltensgestörte oder in die Fürsorge verdrängen. Die für personalistische Problemlösungen faktisch offenen Kanäle können massenhaft auftretende Phänomene nicht mehr aufnehmen. Gewalt in der Schule droht den Ablauf schulischen Lernens unmittelbar aus der Routine zu bringen - und nicht allein über andernorts in Erscheinung tretende, auf Schule rückzubeziehende Kriminalität.

Meines Erachtens liegt in der Desorganisation geregelter Abläufe, die durch die Problemphänomene auch in den Institutionen bewirkt werden, der Schlüssel zur wissenschaftlichen und politischen Thematisierung soziologisch zu verstehender "Problemlösungsmotivation", an der alternative Strategien zur Organisation von Sozialisation ansetzen könnten. In der These von dem Interesse der Institutionen an sich selbst (in Analogie zu OFFE's These vom Interesse des Staates an sich selbst als Mechanismus der Transformation gesellschaftlicher Materie in politisches Handeln (90)) ist ein faktischer Ansatz gegeben, der durch Forschung und praktische und politische Arbeit weiterbearbeitet werden kann: durch den Nachweis der institutionellen wie gesellschaftlichen Kosten, die mißlungene Sozialisation verursachen, vor allem durch den Nachweis, daß die Indifferenz der Regelagenturen gegenüber Problemlagen andere staatliche Interventionen, vor allem die Jugendhilfe, belasten und insgesamt staatliche Ordnungsmittel gefährden.

Gewiß kann man sich unschwer vorstellen, daß die Schule die Infragestellung ihrer spezifischen Selektionsleistungen gegenüber der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen die in öffentlicher Diskussion behandelt werden und im Alltagshandeln von Lehrern zunehmend zum Problem werden, durch interne Anpassungen auffängt, ohne die bürokratische Organisation vorwiegend kognitiver Lernprozesse nach Maßgabe vordefinierter Inhalte aufzugeben. Die Funktionalisierung von sozialpädagogischen Maßnahmen scheint die Richtung dieser Reduktion der Komplexität der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen zu weisen: Problemlösung erfolgt durch interne Differenzierung; neue spezifische Maßnahmen, wie Beratung und Individualtherapie, reagieren auf aktuelle Konfliktfälle und setzen die Virulenz dieser Konfliktfälle durch individualisierende Definitionsleistungen und Einbindung in funktional spezifische, isolierende Kommunikationsnetze zumindest im Bewußtsein der Institutionen zur Ruhe. "Und diejenigen, die dies können, die Psychiater, werden uns in den kommenden Jahren nachdrücklich raten, mehr ihresgleichen in die Schulen zu schicken. Aber dies heißt gerade: die Schule zum Maßstab für das Kind machen statt umgekehrt" (91).

Meines Erachtens ist eine der wichtigsten Aufgaben von Sozialisationsforschung, gleichgültig, ob sie als Jugendhilfeforschung oder Schulforschung betrieben wird, durch Institutionen-übergreifende, an der Biographie und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientierten Forschungsarbeit die These der Dysfunktionalität dieser Entwicklung empirisch zu belegen und Ergebnisse und Argumente zu liefern, um Sozialisationspolitik im hier diskutierten Sinn plausibel und praktikabel zu machen.

Anmerkungen

Einleitung und Kapitel 1: Sozialisationspolitik als Konzept der Jugendhilfe

1) Eine Planung für Jugendhilfe auf kommunaler Ebene beginnt sich erst in den letzten Jahren zu entwickeln. Auf Bundes- und Landesebene gibt es für den Bereich der Jugendhilfe und Jugendarbeit nur sehr bescheidene Ansätze, Reproduktionsleistungen durch längerfristige Planungen zu sichern. Anfang der 70er Jahre, auf dem Höhepunkt der Bildungsplanung, wurde Jugendhilfe etwa im Rahmen der Aktivitäten des Deutschen Bildungsrates so gut wie nicht thematisiert; in die Arbeiten zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurde Jugendhilfe erst in letzter Stunde durch Intervention des BMJFG eingebracht. Die Schwierigkeiten dieser Rettungsaktion machten deutlich, daß im Bereich der Jugendhilfe so gut wie keine Voraussetzungen gegeben waren, um an den Planungsprozess im Bildungsbereich Anschluß zu finden.

2) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend" - zu Inhalt und Begriff einer modernen Jugendhilfe. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 13. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974; "Perspektiven zum Bundesjugendplan", Diskussionsentwurf des BMJFG, Bonn 1975.

3) Vgl. HORNSTEIN, W., Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, Heft 3

4) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O., S. 122

5) Vgl. § 1 Abs. 1 und 3 des Gesetzes für Jugendwohlfahrt (JWG) vom 11. August 1961

6) Vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, Zur Reform der Jugendhilfe. Analysen und Alternativen, Juventa, München 1973

7) Vgl. OTTO, H.U. und SCHNEIDER, S., Einleitung, in: diess. (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1, Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1975, S. 14

8) So IBEN, G., "Abweichende" und "defizitäre" Sozialisation, in: NEIDHARDT, F. (Hg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Enke, Stuttgart 1975

9) Vgl. S. 25 ff.

10) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O.

11) Vgl. HOTTELET, H., Mehr Chancen für die Jugend - die Reform muß weitergehen, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 4, Juli 1976

12) Vgl. HORNSTEIN, W., Strukturbedingte Probleme innovativer Politikberatung in der Jugendpolitik, in: "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O., S. 214 - 237

13) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O., S. 31

14) ebenda, S. 31

15) ebenda, S. 212

16) ebenda, S. 32

17) ebenda, S. 32

18) Vgl. BARGEL, T., Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung, in: WALTER, H. (Hg.), Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte. Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstadt 1973, S. 119 - 138

19) Dies ist eine Erfahrung, die aus der Arbeit an dem Bildungsrats-Gutachten "Lernen im Jugendalter" resultiert. Vgl. HORNSTEIN, W., SCHEFOLD, W., SCHMEISER, G., STACKEBRANDT, J., Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 54. Klett, Stuttgart 1975

20) Vgl. BÖHNISCH, L., SCHEFOLD, W., Sozialisationsforschung und Jugendpolitik, in: HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 260 - 277.

Vgl. zum Stand der Sozialisationsforschung FREY, H.P., Theorie der Sozialisation, Enke, Stuttgart 1974; GEULEN, D., Thesen zur Metatheorie der Sozialisation 1973; HEINZ, W.R., Sozialisationsforschung. Auf der Suche nach Theorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 26, S. 138 - 147; HURRELMANN, K., Erziehungssystem und Gesellschaft, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975

21) "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O., S. 139

22) ebenda, S. 121

23) ebenda, S. 122

24) ebenda, S. 122

25) Die wertbeladene Verwendung des Begriffspaares "Subjekt-Objekt" übersieht m. E. dabei auch, daß Sozialisanden im Sozialisationsprozess grundlegend immer Subjekt und Objekte sind, "me" und "I", wie in den Grundkonzepten sozialisationstheoretischer Ansätze expliziert wird.

26) ebenda, S. 123

27) Vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTIUT, Zur Reform der Jugendhilfe, a.a.O., S. 74 ff.

28) "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O., S. 125 ff.

29) ebenda, S. 137

30) Vgl. GIESECKE, H., Die Jugendarbeit. Juventa, München 1971, S. 161 (Hervorhebung durch W.S.)

31) ebenda

32) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O., S. 137

Kapitel 2: Sozialisationspolitik als Konzept der Familienpolitik

1) Vgl. NEIDHARDT, F., Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie, in: NEIDHARDT, F. (Hg.), Frühkindliche Sozialisation, a.a.O., S. 162

2) Vgl. die Stellungnahme der Bundesregierung zum Zweiten Familienbericht, in: Zweiter Familienbericht, Hrsg.: Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, Bonn 1975

3) Vgl. BRONFENBRENNER, U., Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Klett, Stuttgart 1974

4) Vgl. Zweiter Familienbericht, a.a.O., S. 73 ff.; auch HERLTH, A., KAUFMANN, F.-X., STROHMEIER, K.-P., Öffentliche Sozialleistungen und familiale Sozialisation. Zur Analyse der Wirkungen familienpolitischer Maßnahmen, in: HURRELMANN (Hg.) 1976, a.a.O., S. 243 - 259

5) Vgl. Zweiter Familienbericht, Bericht der Sachverständigenkommission, Familie und Sozialisation - Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation, a.a.O., S. 73

6) ebenda, S. 14 ff.

7) ebenda, S. 73

8) ebenda, S. 74 f.

9) ebenda, S. 85

10) ebenda, S. 138 ff.

11) ebenda, S. 13

12) Die wissenschaftliche Rekonstruktion von Abweichung als Folge defizitärer Sozialisation in der ätiologischen Kriminalitätsforschung ist durch den interaktionistischen Ansatz zur Erklärung von Abweichung stark infrage gestellt worden.

13) In die diskursiv mit den Beteiligten zu entwickelnden "idealen" Problemlösungen gehen gewiß Vorstellungen einer ideal handlungskompetenten Person ein. Die damit im Zusammenhang zu entwickelnden Sozialisationsziele haben jedoch eine andere Bedeutung, sie sollten biographisch und situativ konkretisierbar sein.

14) Vgl. Zweiter Familienbericht, a.a.O., S. 14

15) Vgl. ebenda, S. 14

16) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O.

17) Vgl. BERTRAM, H., Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 5, Heft 2, April 1976, S. 103 - 117

18) Vgl. HERLTH, A. u. a., a.a.O.

19) Vgl. HERLTH, A., KAUFMANN, F.-X., SCHNEIDER, S., STROHMEIER, K.-P., Öffentliche Sozialleistungen und familiale Sozialisation, unveröffentlichtes Manuskript, 1975, S. 3

20) Einen Überblick über den Wissensbestand der Jugendhilfeforschung geben BAUER, H., BERG, R., KUHLEN, V., Forschung zu Problemen der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Analyse. Juventa, München 1976

Kapitel 3: Jugendhilfe: Instanz für "Sozialisationsprobleme"

1) Welche Defizite etwa das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit in Bezug auf Planung und Planungskapazität aufweist, zeigt die Studie von MURSWIECK. Vgl. MURSWIECK, A., Regierungsreform durch Planungsorganisation. Westdeutscher Verlag. Opladen 1975.

2) Vgl. z. B. die entsprechende Diskussion um den Bundesjugendplan bei STACKEBRANDT, J., SCHEFOLD, W., JOHN, P., GRIESER, M., Wirkungsanalysen in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 24. Jg., Heft 10 und 11, Oktober und November 1976

3) Vgl. "Perspektiven zum Bundesjugendplan", a.a.O. Einleitung.

4) Vgl. S. 32 ff.

5) Vgl. FURTNER-KALLMÜNZER, M., BUJOK-HOHENAUER, E. und SARDEI-BIERMANN, S., Anmerkungen zur Schulstreßdebatte, unveröffentlichtes Manuskript, DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 1976

6) WERNER schlägt diesen Begriff vor, um das Prozesshafte im Ablauf der Manifestation gesellschaftlicher Verhältnisse für eine informationssuchende Instanz deutlich zu machen. Vgl. WERNER, R., Soziale Indikatoren und politische Planung. Rowohl, Reinbek bei Hamburg 1975, S. 55

7) Auf diesen allgemeinen Nenner bringt MERTON das Konzept des "social problem". Vgl. MERTON, R.K., Social Problems and Sociological Theory, in: MERTON, R.K. und NISBET, R. (Hg.), Contemporary social problems. Harcourt Brace Jovanovich, New York - Chicago - San Francisco - Atlanta 1971,3.

8) Vgl. z. B. STEINVORTH, G., Diagnose Verwahrlosung, Forschungsbericht des DJI, München 1973; BRUSTEN, M., Prozesse der Kriminalisierung - Ergebnisse einer Analyse von Jugendamtsakten, in: OTTO, H.-U., SCHNEIDER, S. (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1973,2.

9) Vgl. MOLLENHAUER, K. u. a., Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. Juventa München

10) in der Bedeutung, die BERGER und LUCKMANN diesem Konzept geben. Vgl. BERGER, P.L., LUCKMANN, Th., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer, Frankfurt a.M. 1969, S. 148 ff.

11) GOFFMANN, E., Asyle. (deutsch) Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1972

12) Dies belegen gerade auch die zahlreichen Beispiele dysfunktionalen Handelns im Rahmen routinisierter "Problembewältigung". Eine entlang einer Fürsorgebiographie aufgereihte Kette von Beispielen solcher dysfunktionalen Handlungsmuster zeigt etwa COLLA auf. Vgl. COLLA, H.E., Der Fall Frank. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt, 1973

13) Vgl. BELLEBAUM, A., BRAUN, H., Soziale Probleme: Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, in: diess. (Hg.) Reader Soziale Probleme, Bd. 1, Herder & Herder, Frankfurt - New York 1974

14) ebenda, S. 17

15) MERTON unterscheidet analog zu seinem Begriffspaar "manifeste und latente Funktionen" manifeste und latente Probleme. Vgl. MERTON, a.a.O.

16) Vgl. BLUMER, Soziale Probleme als kollektives Verhalten, in: HEINZ, W.R. und SCHÖBER, P. (Hg.), Theorien kollektiven Verhaltens, Bd. 2. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1972, S. 149 - 165

17) Nach BLUMER's Ansicht nehmen Soziologen soziale Probleme erst dann wahr, wenn diese von der Gesellschaft als solche anerkannt sind. Der Soziologe geht bei der Analyse von sozialen Problemen dann davon aus, "daß er seine wissenschaftliche Mission erfolgreich zu Ende gebracht hat, wenn er die objektive Natur des sozialen Problems analysiert, seine Ursachen ausfindig gemacht und Hinweise auf die Behandlung oder Lösung des Problems geliefert hat". Vernachlässigt wird die Erforschung der komplexen gesellschaftlichen Konstitutionsprozesse, die sozialen Problemen erst zu ihrer Evidenz und Anerkennung verhelfen. Vgl. BLUMER, a.a.O., S. 159

18) BLUMER's Einlassungen zum genuinen sozialen Charakter sozialer Probleme in der Tradition des symbolischen Interaktionismus stellt gewiß angesichts der Tatsache, daß sich in der sozialwissenschaftlichen Aufmerksamkeit und im praktischen Sprachgebrauch die Etablierung eines Interpretationsschemas "soziale Probleme" auch bei uns anzudeuten scheint, eine wesentliche Korrektur gesellschaftlichen Deutungen gegenüber konformer wissenschaftlicher Reflektion dar. Die Einseitigkeit des Definitionsansatzes, die Gefahr der Vernachlässigung der "materiellen", zumindest kurzfristig nicht Verständigungsprozessen offenen Substrate sozialer Probleme ist analog in der Kritik des Definitionsansatzes in der neueren Kriminologie eingehend herausgearbeitet worden. Vgl. im Überblick KECKEISEN, W., Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach. Juventa, München 1974

19) Vgl. BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., Abweichendes Verhalten in der Schule. Juventa, München 1973; HOMFELDT, H.G., Stigma und Schule. Dissertation, Kiel 1972

20) HABERMAS spricht hier von einem "staatsbürgerlichen Privatismus": "Interesse an den Steuerungs- und Versorgungsleistungen des administrativen Systems bei geringer, aber den institutionell vorgesehenen Chancen angemessener Beteiligung am legitimatorischen Prozess"; HABERMAS, J., Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1973, S. 106

21) Vgl. S. 66

22) Vgl. S. 83 ff.

23) Vgl. Dritter Jugendbericht der Bundesregierung, Bonn 1972; auch die Vorarbeiten zum 5. Jugendbericht zeigen wiederum diese dargestellten Probleme.

24) Vgl. FRIEDRICH, H., Psychosoziale Konflikte und schulpsychologische Beratung - Ansätze zu einem Forschungsprogramm, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 2, Klett, Stuttgart 1975

25) Vgl. AUERNHEIMER, R., HORNSTEIN, W., KRÖSCHE, B., SALZMANN, H., ZIMMER, J., Familie-Kindergarten-Schule. Ein Beispiel für Probleme des Übergangs, in: HORNSTEIN, W. u. a. (Hg.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung, .Fischer, Frankfurt a.M. 1977

26) Vgl. Kapitel 4, Anm. 65

27) Vgl. Kapitel 4

28) Vgl. z. B. BRUSTEN, M., 1973, a.a.O.

29) Vgl. § 62 ff. des Gesetzes für Jugendwohlfahrt vom 11. August 1961

30) Vgl. BÖHNISCH, L., SCHEFOLD, W., a.a.O.

31) Vgl. THIERSCH, H., Abweichendes Verhalten - Definitionen und Stigmatisierungsprozesse, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission; Bildungs-Forschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 2, S. 375 ff.

32) LEMPP, R., in einem unveröffentlichten Papier 1977

33) Vgl. Kapitel 5

34) Ein Zugang zu den Problem Jugendarbeitslosigkeit nach Maßstäben von Sozialer Versorgung oder Sozialer Kontrolle würde, analytisch gesehen, andere Transformationsprozesse benötigen.

35) Vgl. z. B. KARBERG, W., Soziale Einzelfallhilfe - Methode als Beeinflußungsinstrument, in: OTTO, H.-U., SCHNEIDER, S., a.a.O., Bd. 2, S. 147 - 168

36) Vgl. dazu Arbeitsbereich Jugendhilfe/Jugend politik, Nach der gescheiterten Jugendhilfereform: Was macht die Wissenschaft, in: Situation und Perspektiven der Jugendhilfereform, Schriften der Arbeiterwohlfahrt, Nr. 25, Bonn 1976

37) Vgl. die Stellungnahmen zur Diskussionsentwurf für ein neues Jugendhilferecht.

38) Vgl. REYER, J., Die Barrieren zwischen Schule und sozialpädagogischen Institutionen. Gesellschaftliche Ursachen und historischer Wandel, in: TILLMANN, K.-J. (Hg.), Sozialpädagogik in der Schule, Juventa, München 1976

39) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O.; GIESECKE, H., a.a.O.

40) Vgl. "Perspektiven zum Bundesjugendplan", a.a.O.

41) Vgl. Kapitel 5

42) HERLTH u. a., a.a.O., S. 253, weisen darauf hin, daß der Erfolg sozialpolitischer Maßnahmen bis in die Gegenwart hinein als politischer, administrativer, finanzieller Input gemessen wird. Erfolg ist, wenn überhaupt etwas getan wird, gleichgültig welche Wirkungen gezeitigt werden. Diese Form "praktischer Evaluation" läßt sich m. E. auch auf viele Jugendhilfemaßnahmen übertragen.

43) Vgl. NEIDHARDT, F., 1975, a.a.O.

44) Vgl. WEIDACHER, A., Sozialpädagogische Beiträge im Rahmen der Programme zur Bewältigung von Problemen der Jugendarbeitslosigkeit, in: BRAUN, F. und WEIDACHER, A., Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher. DJI Dokumentation, München 1976

45) Vgl. Teil 6.4.2.

46) Vgl. Lexikon zur Soziologie, Stichwort "System", Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975, S. 671

47) Vgl. PREWO, R., Ritsert, J., STRACKE, E., Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie. Eine kritische Analyse. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 25

48) Vgl. HURRELMANN, K., 1975, a.a.O.

49) ebenda, S. 11

50) Vgl. NEIDHARDT, F., "Modernisierung" der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Soziologie der Sozialisation, in: RONNEBERGER, F. (Hg.), Sozialisation durch Massenkommunikation. Enke, Stuttgart 1971

51) Vgl. dazu ZIMMER, J., Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung, in: derss., (Hg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1. Piper, München 1973

52) Insbesondere die Arbeit von C. JENCKS hat diese Diskussion angeregt. Vgl. JENCKS, C., u. a. (deutsch) Chancengleichheit. Rowolt, Reinbek bei Hamburg 1973

53) Vgl. z. B. HECK, R., Schule und Schüler im Zeichen des NC, in: FLITNER, A. (Hg.), Der Numerus Clausus und seine Folgen. Klett, Stuttgart 1976

54) Vgl. BÖHNISCH, L., DICKERHOFF, U., KUHLEN, V., Das neue Jugendhilfegesetz - eine Chance für eine "emanzipatorische Jugendhilfe"?, in: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 1973, a.a.O., S. 44 ff.

55) So wenig freilich ein "Sozialisationssystem" sich strukturell von der Gesellschaft abgrenzen läßt, so sehr Sozialisation eine manifest wie latente Funktion von Interaktionen in allen Handlungssystemen und Situationen des Lebensvollzugs vor allem im Kindes- und Jugendalter ist, läßt sich Sozialisation als Gesamtprozess "als organisiert" vorstellen. Allein die im Begriff der "totalitären Gesellschaft" gedachte zentrale Steuerung über gesellschaftliche Prozesse ermöglichte auch eine umfassende Steuerung von Sozialisationsprozessen. Vgl. LUDZ, P.C., Parteielite im Wandel. Westdeutscher Verlag, Köln-Opladen 197o

56) OFFE definiert den Begriff des Spätkapitalismus über die Tatsache, daß der Staat die dominierenden Mechanismen der Intervention in gesellschaftliche Prozesse - Marktorganisation, Institutionalisierung des technisch-wissenschaftlichen Fortschritts und seine direkte Integration in Produktion und Politik; staatliche Globalregulierung sämtlicher bestandswichtiger Variablen des Systems; - entfaltet habe und zugleich damit seine Möglichkeiten, Widersprüche der kapitalistischen Produktionsweise zu korrigieren, kategorial erschöpft habe. Vgl. OFFE, C., Spätkapitalismus, in: ders., Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1972, S. 24

57) Vgl. OFFE, C., Berufsbildungsreform. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1976

58) ebenda

59) Vgl. HERLTH u. a., a.a.O.

60) S. fordert die CDU in verschiedenen Programmen seit Jahren die Einführung eines Erziehungsgeldes

61) Vgl. das Fachprogramm der Arbeiterwohlfahrt von 1976, Bonn-Bad Godesberg 1976

62) Vgl. PETERS, H., Moderne Fürsorge und ihre Legitimation. Köln 1958

63) Vgl. Kapitel 5

64) So etwa die Intentionen, die in den Empfehlungen der Bildungskommissio des Deutschen Bildungsrats geäußert wurden. Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Erschienen 1974

Kapitel 4: Organisations- und Thematisierungsmuster staatlich gewährleisteter Sozialisation

1) Vgl. BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O.

2) Vgl. BLUMER, H., a.a.O., S. 158

3) Vgl. BÖHNISCH, L. und SCHEFOLD, W., a.a.O.

4) Vgl. im Überblick TILLMANN, K.-J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Fischer, Frankfurt a.M. 1976; ZINNECKER, J., (Hg.), Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Beltz, Weinheim und Basel 1975

5) Vgl. WELLENDORF, F., Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Weinheim und Basel 1973

6) Vgl. AHLHEIM, R. u. a., Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971

7) Vgl. DAMM, D., Politische Jugendbildung. Juventa, München 1975

8) Vgl. S. 66

9) LUHMANN betrachtet die "Mitgliedsrolle" als Begriff, der die spezifische Form der Komplexitätsreduktion einer Organisation auf personaler Ebene erfaßt: "Organisation ist, funktional gesehen, eine besondere Form der Reduktion sozialer Komplexität. Ihr besonderes besteht darin, daß die Anerkennung und Befolgung bestimmter Verhaltenserwartungen zur Bedingung der Mitgliedschaft in einem Sozialsystem gemacht wird derart, daß nur eintreten kann, wer diese Mitgliedschaftsbedingungen akzeptiert, und austreten muß, wer gegen sie rebelliert". Vgl. LUHMANN, N., Gesell-

schaftliche Organisation, in: ELLWEIN, Th. u.a. (Hg.), Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. I, Berlin 1969, S. 392

10) Vgl. HOMFELDT, H.G., a.a.O., BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O.

11) Vgl. im Überblick HECK, G. und TSCHAMPA, H., Konfliktregelung in der Schule. Beltz, Weinheim und Basel 1976

12) ebenda, S. 18

13) ebenda, S. 19

14) ebenda, S. 74

15) ebenda, S. 75

16) Diskussionsentwurf für ein neues Jugendhilferecht. Bonn 1973

17) Vgl. BÖHNISCH, L., DICKERHOFF, U., KUHLEN, V., a.a.O.

18) Vgl. Jugendwohlfahrtsgesetz, a.a.O.

19) Vgl. OFFE, C., Berufsbildungsreform, a.a.O., S. 165 ff.

20) Daß der Staat als Steuerstaat angesichts des Mißverhältnisses von Anforderungen und Ressourcen Kosten-Aspekte auch in der Organisation von Sozialisation zu berücksichtigen hat, zeigen die gegenwärtigen restriktiven Tendenzen in der Bildungspolitik. Legitimatorisch kann die soziokulturelle Reproduktion wohl kaum mehr unter ein allerdings schwer bestimmbares Niveau von Methoden, auf bloße Repression etwa, zurückfallen.

21) In den Stellungnahmen zum Diskussionsentwurf für ein Jugendhilferecht finden sich neben den umfangreichen sozialpädagogischen Argumenten kaum fundierte Beiträge, welche die Reform in Kategorien ihrer finanziellen Kosten und ihres Nutzens analysieren. Vgl. JORDAN, E., Jugendhilfe. Beltz, Weinheim und Basel 1975

22) Einen Überblick über diese Arbeiten gibt BOSSHARDT. P., Bildung als kriminologischer Faktor. Schultheiss, Zürich 1968

23) Vgl. HELLMER, J., Jugendkriminalität in unserer Zeit. Fischer, Frankfurt a.M. 1966, S. 95

24) Vgl. GLUECK, S. und GLUECK, E., (deutsch) Jugendliche Rechtsbrecher. Enke, Stuttgart 1963, S. 69 f.

25) Vgl. BOSSHARDT, P., a.a.O., S. 61

26) Vgl. GLUECK, S. und GLUECK, E., a.a.O., S. 72

27) Vgl. BOSSHARDT, P., a.a.O., S. 72

28) Vgl. MOSER, T., Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1970

29) Vgl. SACK, F. und KÖNIG, R. (Hg.), Kriminalsoziologie. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1968

30) Vgl. BOSSHARDT, P., a.a.O.

31) Daß Schulen als für Kinder und Jugendliche gleichsam monopolhafte sekundäre Sozialisationsinstitution Devianz nicht als Sozialisationsproblem sehen, zeigt etwa die Bestimmung der allgemeinen Schulordnung in Bayern: "Ein Schüler kann von der besuchten oder allen Schulen einer oder mehrerer Schularten mit Ausnahme der Pflichtschulen entlassen oder ausgeschlossen werden, wenn er mit Freiheitsentzug von mindestens einem Jahr rechtskräftig verurteilt und die Strafe nicht zur Bewährung ausgesetzt worden ist, und wenn nach der Art der vom Schüler begangenen Straftat die Verwirklichung der Bildungsziele der Schule oder die Ordnung und Sicherheit des Schulbetriebs besonders gefährdet ist". Vgl. HECK, G., TSCHAMPA, H., a.a.O., S. 90

32) Vgl. QUENSEL, St., Soziale Fehlanpassung und Stigmatisierung, in: Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, 3, 1972, zitiert nach BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O., S. 157

33) BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O.

34) HOMFELDT, H.G., a.a.O.

35) Vgl. BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O., S. 57

36) ebenda

37) Vgl. HAAG, F., Wohnungslose Familien in Notunterkünften. Soziales Bezugsfeld und Verhaltensstrategien. Juventa, München 1971; HÖHMANN, P., Wie Obdachlosigkeit gemacht wird. Die Entstehung und Entwicklung eines sozialen Problems. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1976; IBEN, G., Randgruppen der Gesellschaft. Juventa, München 1971

38) Vgl. im Überblick IBEN, G., "Abweichende" und "defizitäre" Sozialisation, a.a.O., HOMFELDT, H.-G., a.a.O.

39) Vgl. BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O.

40) ebenda, S. 87 f.

41) Vgl. BRUSTEN, M., 1973, a.a.O.

42) Vgl. FISCHER, H.G., FISCHER-FLECKE, M. und LÜDDE, H., Psychotherapie in Gruppen. in: betrifft:erziehung,Heft 11, November 1976, S. 58

43) Vgl. den Überblick über dieses Forschungsgebiet der Jugendhilfeforschung in BAUER, H., BERG., R., KUHLEN, V., a.a.O., S. 77 ff.

44) Vgl. HORNSTEIN, W., u. a., 1975, a.a.O.

45) Vgl. Fröhlich, W., WELLEK, S., Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung, in: GRAUMANN, C.F. (Hg.), Sozialpsychologie, 7. Band des Handbuches für Psychologie. Hogrefe, Göttingen 1969

46) Ob dieser Begriff Phänomene jugendspezifischer Ausdrucks- und Lebensformen erfaßt oder nicht vielmehr soziologisch überinterpretiert, ist in der Jugendsoziologie wohl immer noch umstritten. Vgl. HORNSTEIN, W., u. a., 1975, a.a.O., S. 134 ff.

46 a) Vgl. BOHNSACK, R., Jugendkriminalität und Handlungskompetenz. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1974

47) Vgl. FEND, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim und Basel 1974, S. 64 ff.

48) Vgl. OFFE, C., Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission: Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1. Klett, Stuttgart 1975, S. 220 ff.

49) Vgl. WELLENDORF, F., a.a.O.

50) Vgl. LUHMANN, N., a.a.O.

51) Vgl. von HENTIG, H., a.a.O., RUMPF, H., Unterricht und Identität. Juventa, München 1976; GRODDECK, N. und WULFF, C., Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld, in: HORNSTEIN, W. u. a. , Beratung in der Erziehung. Fischer, Frankfurt a.M. 1977, Bd. 1. FEND, H., Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1. Klett, Stuttgart 1975

52) Vgl. FEND, H., 1975, a.a.O.

53) Vgl. RUMPF, H., 1976, a.a.O.

54) Vgl. FEND, H., 1975, a.a.O., S. 178

55) ebenda, S. 178

56) Vgl. PARSONS, T., The school class as a social system. Some of its functions in American Society, in: Socialization and Schools, Sonderdruck der Harvard Educational Review, Cambridge/M. 1968

57) Vgl. FRIEDRICH, a.a.O.

58) ebenda, S. 250 ff. Friedrich zeigt auf, daß die Konzepte, mit den sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychiatrie, Verhaltenstherapie, Psychoanalyse, disziplin-intern den Komplex "Schulstress" erschliessen, im Kontext wissenschaftsgeschichtlicher Axiome stehen, die bereits auf der Ebene kategorialer Erfassung "Probleme" definieren. "Deutlich wird, daß alle Konzepte relativ begrenzt sind und kaum theoretisch in Bezug auf den gesellschaftlichen Bedingungsrahmen von Adaptionsnormen reflektiert werden. Gerade dieser soziale Hintergrund wird aber bei der schulpsychologischen Beratung virulent, da alle Konflikte und Störungen von Schülern zuerst einmal als Probleme schulischer Adaption in Erscheinung treten". (S. 280) Diese Einschränkung ist zu beachten, wenn Forschungsergebnisse herangezogen werden, um Ausmaß und Struktur psychosozialer Konflikte von Jugendlichen in der Schule festzustellen.

59) Vgl. GRODDECK, N., WULFF, Ch., a.a.O.

60) Insbesondere wäre zu diskutieren, ob nahezu "klassisch" Thesen der Jugendsoziologie wie die These der "Rollenarmut", des "psychosozialen Moratoriums", des "Experimentier- und Schonraums" noch der gesellschaftlichen Realität entsprechen.

61) Vgl. WÜNSCHE, K., Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Pahl-Rugenstein, Freiburg 1975. Konrad Wünsche's Arbeit über die Wirklichkeit des Hauptschülers, die an eigenen Erfahrungen als Lehrer ansetzt, zeigt gerade durch die Intention des Verfassers, eben diese Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen im Rahmen des schulischen Unterrichts zur Sprache zu bringen, die Barrieren auf, die Schule in einem offenen Umgang mit Kindern stellt.

62) Vgl. Dritter Jugendbericht der Bundesregierung, Bonn 1972

63) Vgl. "Mehr Chancen für die Jugend", a.a.O.

64) wie etwa offene, präventive Beratungsdienste

65) Vgl. MOLLENHAUER, K. und KASAKOS, G., Familie und Jugendamt, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 2. Klett, Stuttgart 1975, S. 325 ff. Die Ambivalenz praktischer Handlungsvollzüge in der Jugendhilfe läßt sich auch an den globalen Entwicklungstendenzen aufzeigen, welche Jugendhilfe wie Sozialarbeit insgesamt gefolgt sind. MÜNCHMEIER sieht die Entwicklung der Sozialarbeit, zu der auch Jugendhilfe zu rechnen ist, durch die Tendenzen zur Institutionalisierung von Einrichtungen und Maßnahmen, zur Individualisierung von Problemdefinitionen, zur Professionalisierung des Personals und der Arbeitsformen gekennzeichnet. (MÜNCHMEIER, R., unveröffentlichtes Manuskript) Zwischen diesen Tendenzen besteht seiner Meinung nach ein historischer Zusammenhang,insofern jedes Moment das andere

in seiner spezifischen Selektivität geprägt hat und die Komplexität theoretisch denkbarer Zusammenhänge insofern reduziert hat. So wäre Professionalität des Sozialarbeiters auch im Rahmen kommunikativer Beziehungen zu Eltern, Kindern und Jugendlichen in deren Lebenswelt oder als Kompetenz einer Funktion im Gemeinwesen zu definieren, nicht unbedingt in der Verfügung über sozialtechnologische Methoden (standardisierte Diagnoseformen, Therapieformen etc.), die vorwiegend nur in Institutionen zur Anwendung gelangen.

66) Vgl. HOLLSTEIN, W. MEINHOLD, M. (Hg), Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M. 1973

67) so der § 1 Abs. 3 des Jugendwohlfahrtsgesetzes

68) Vgl. GRIESER, M., Neues Recht auf altem Fundament. Kritische Anmerkungen zum Referentenentwurf eines Jugendhilfegesetzes, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit. 1974, 9, S. 325 ff.

69) Am Beispiel amerikanischer Schulen läßt sich zeigen, daß staatliche Freizeithilfen auch über die Institution Schule organisiert werden können.

70) Vgl. BÖHNISCH, L. u. a. 1973, a.a.O.

71) Vgl. MÜNCHMEIER, R., unveröffentlichtes Manuskript

72) Vgl. Zweiter Familienbericht, a.a.O.

73) Vgl. NEIDHARDT, F. 1975, a.a.O. NEIDHARDT macht deutlich, daß die "für die familiale Sozialisation des Kindes entscheidenden Faktoren in der Problemlösungsfähigkeit der Eltern (und in den darauf einwirkenden gesellschaftlichen Bedingungen) liegen, und daß es in praktischer Absicht nicht in erster Linie darauf ankommt, Eltern wissenschaftlich geweihte Maxime zu vermitteln, sondern ihre eigene, von vielen gesellschaftlichen Einwirkungen abhängige Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu steigern". (S. 171)

74) Vgl. FRIEDRICH, H., a.a.O., TILLMANN, K.J., 1975, a.a.O.

Kapitel 5: Aktuelle Probleme staatlich organisierter Sozialisation: Jugendarbeitlosigkeit

1) Vgl. im Überblick WEIDACHER, A., Sozialpädagogische Beiträge im Rahmen der Programme zur Bewältigung von Problemen der Jugendarbeitslosigkeit, in: BRAUN, F. und WEIDACHER, A., Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher, DJI-Dokumentation, Verlag DEUTSCHES JUGEND-INSTITUT, München 1976

2) Solche integrativen Strategien sind punktuell in Großstadtkommunen, wie z. B. in Köln zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit im Rahmen personenbezogener sozialisatorischer Maßnahmen verfolgt worden. Die Erfahrungen dieser Versuche wären gewiß ein dankbares Untersuchungsfeld, um die praktischen Chancen konzertierter Sozialisationspolitik auf Gemeindeebene erforschen zu können. Vgl. Jugendamt der Stadt Köln,

Programm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Köln; Förderung des Programms zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch die Jugendhilfe, Arbeitspapiere, Köln 1975.

3) WEIDACHER, A., Jugendarbeitslosigkeit und ihre Darstellung in den Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit (BA), in: BRAUN, F., WEIDACHER, A., a.a.O.

4) ebenda, S. 10 ff.

5) Vgl. BRAUN, F., Bildungsmaßnahmen "gegen" Jugendarbeitslosigkeit, in: BRAUN, F., WEIDACHER, A., a.a.O., S. 39

6) ebenda, S. 40

7) ebenda, S. 43

8) Vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, BURGER, A., SCHEFOLD, W., SEIDENSPINNER, G., WEIDACHER, A., Thema: Jugendarbeitslosigkeit, vervielfältigtes Manuskript, München 1975, S. 19

9) Vgl. Stellungnahme des BMJFG vom Oktober 1975, in: WEIDACHER, A., Sozialpädagogische Beiträge, a.a.O., S. 54 f.

10) Vgl. WEIDACHER, A., Sozialpädagogischer Beiträge, a.a.O., S. 57

11) Vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, BURGER, A., u. a., a.a.O.

12) Vgl. BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT. Föderungslehrgänge. Rahmenlehrplan zur Durchführung von Förderungslehrgängen der Trägergruppen in der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 1976, Nr. 1

13) ebenda, S. 23

14) Vgl. BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., a.a.O.

15) Vgl. FEND, H., SPECHT, W., Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen, in: Hauptschule. Hrsg. von der Red. betrifft:erziehung. Beltz, Weinheim und Basel 1977

16) Vgl. HORNSTEIN, W., u. a., 1975, S. 221 ff.

17) Unter diesem Begriff wird gegenwärtig das analoge Problem des Übergangs von Lehrern von den Hochschulen in die Schulen diskutiert. Vgl. Praxisschock, Hrsg. von der Red. betrifft:erziehung, Beltz, Weinheim und Basel 1976

18) Vgl. FEND, H., 1975, a.a.O.

19) Vgl. TILLMANN, K.-J., 1975, a.a.O.

20) Vgl. HENTIG, H. v., Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Lernziele der Gesamtschule. Klett, Stuttgart 1969

21) Vgl. ARLT, F. und BEELITZ, A., Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule, Hannover 1970, zitiert nach OFFE, C., Bildungssystem, Beschäftigungssystem, ..., a.a.O., S. 235

22) So die Definition von "Freizeit" nach SCHEUCH, E.K., Soziologie der Freizeit, in:KÖNIG, R. (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II. Enke,Stuttgart 1969

23) Vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, BURGER, A., u. a., a.a.O., S. 11

24) Vgl. PAUL, G. und WACKER, A., "Willi B., 23 Jahre, arbeitslos". Auszüge aus einem Gespräch, in: deutsche jugend, 23.Jg., Heft 8, August 1975; WACKER, A., Arbeitslosigkeit. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M. 1976

Kapitel 6: Orientierungspunkte und Bezugssysteme von Sozialisationspolitik. Aspekte und Probleme.

1) Vgl. NEIDHARDT, F., 1971, a.a.O.

2) Vgl. OFFE, C., Berufsbildungsreform, a.a.O.

3) Eine Arbeitsgruppe im DEUTSCHEN JUGENDINSTITUT beginnt derzeit, ein Projekt zu planen, das u.a. auf eine Konkretisierung sozialisationspolitischer Vorstellungen auf lokaler und regionaler Ebene abzielt.

4) Vgl. S. 68 ff.

5) Vgl. GERDES, K. und WOLFFERSDORFF-EHLERT, Chr. v., Auf der Suche nach Gegenwart. Enke, Stuttgart 1974

6) Vgl. S. 116 ff.

7) Vgl. BUCKLEY, W., Sociology and Modern Systems Theory. Prentica-Hall, Englewood Cliffs, 1967

8) Vgl. GEULEN, D., a.a.O.

9) Vgl. OEVERMANN, U., a.a.O.

10) Vgl. S. 66

11) Vgl. z. B. die Lernzielformulierungen der "Empfehlungen für eine Neuordnung der Sekundarstufe II", a.a.O.

12) Vgl. FEND, H., 1975, a.a.O.

13) Vgl. GRODDECK, N. und WULFF, Ch., a.a.O.

14) Vgl. ZINNECKER, J. (Hg.), a.a.O.

15) Vgl. "Projektorientierter Unterricht", hrsg. von der Red. betrifft: erziehung. Beltz, Weinheim und Basel 1976

16) Vgl. DREITZEL, H.-P., Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Enke, Stuttgart 1968, S. 153

17) ebenda, S. 153

18) Vgl. COHN, R.C., Von der Psychotherapie zur themenzentrierten Interaktion, Klett, Stuttgart 1975

19) Zur Problematik des Konzepts "Gemeinwesen" vgl. LISTER, J., Vom Mythos des Begriffs "Gemeinschaft", in: betrifft:erziehung, Heft 5, Mai 1974, S. 35 ff.

20) Vgl. SCHÜLEIN, J.A., Das neue Interesse an der Subjektivität, in: Leviathan, Jg. 4, 1976, heft 1, S. 53 - 78

21) Vgl. SCHEFOLD, W., Jugendarbeit und reformiertes Schulsystem, in: deutsche jugend, 20. Jg., Heft 7, Juli 1972, S. 311 - 318

22) Vgl. im Überblick WINKEL, R., Das Ende der Schule. Oder: Alternativprogramme im Spätkapitalismus. List, München 1974

23) Vgl. S. 37 f.

24) Vgl. HORNSTEIN, W. u. a., Lernen im Jugendalter, a.a.O., S. 38 ff.

25) Vgl. S. 133 ff.

26) Vgl. Zweiter Familienbericht, a.a.O., S. 85

27) ebenda, S. 138

28) Vgl. HÖHMANN, P., a.a.O., S. 74 ff.

29) ebenda, S. 13

30) Vgl. auch die Diskussion familienbezogener Sozialisationspolitik in Teil 2

31) Vgl. Zweiter Familienbericht, a.a.O., S. 20

32) Vgl. z. B. KOHN, M.L., Class and Donformity. A Study in Values. New York 1969; McKINLEY, D.G., Social Class and Family Life. New York 1964

33) Vgl. die Kontroverse um das Projekt "Tagesmütter" des BMJFG

34) Vgl. HENTIG, H. v., Was ist eine humane Schule, a.a.O.

35) Vgl. HÜBNER-FUNK, S. und MÜLLER, H.-U., Sozialisation und Umwelt. Jugendliche im sozialökologischen Kontext. Vervielfältigtes Manuskript. München, DJI 1977

36) Vgl. zur Selektivität der Sozialisationsforschung unter jugendpolitischen Aspekten BÖHNISCH, L. und SCHEFOLD, W., a.a.O.

37) Im Rahmen der strukturell-funktionalen Theorie dient die Systemperspektive der Analyse der funktionalen Beiträge von Subsystemen zur Integration des Gesamtsystems Gesellschaft wie der Analyse der Austauschbeziehungen mit anderen Subsystemen. Weil jedoch in diesen theoretischen Zusammenhängen das Sozialisationssystem ("pattern maintainance") als funktionales Subsystem verstanden wird, wird das Problem umgangen, ob denn sinnvoll von einem Sozialisationssystem als "empirischem System" mit identifizierbaren Strukturen gesprochen werden kann.

38) HURRELMANN unterscheidet diese analytischen Dimensionen in der Sozialisationsforschung; vgl. HURRELMANN, K., Erziehungssystem und Gesellschaft, a.a.O.; ebenso betont FREY die Unterschiedlichkeit von Fragestellungen, die sich auf das soziale oder das personale System beziehen, vgl. FREY, H.-P., a.a.O.

39) Vgl. HURRELMANN, K., Erziehungssystem und Gesellschaft, a.a.O., S. 20

40) Vgl. PRESSEL, A., Sozialisation, in: BECK, J. u. a. (Hg.), Erziehung in der Klassengesellschaft. List, München 1970

41) Wie z. B. das Bildungsratsgutachten "Lernen im Jugendalter", vgl. HORNSTEIN, W. u. a., a.a.O.

42) Vgl. WALTER, H. (Hg), Sozialisationsforschung, Bd. III: Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 1975, Einleitung; HÜBNER-FUNK, S. und MÜLLER, H.U., a.a.O.

43) Vgl. BRONFENBRENNER, U., Ökologische Sozialisationsforschung. Klett, Stuttgart 1976

44) Vgl. HORNSTEIN, W. u. a., Lernen im Jugendalter, a.a.O.

45) Vgl. COLLA, H.E., a.a.O.; BONSTEDT, Ch., Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens. Juventa, München 1972

46) Vgl. STEINERT, H., Über Objektivierung, Reifikation und die Ansätze einer reflexiven Sozialwissenschaft. in:WALTER, H. (Hg.), Sozialisationsforschung, Bd. I., S. 103 - 117

47) Vgl. FEND, H., Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen, a.a.O.

48) Vgl. STEINERT, H., a.a.O.

49) Vgl. SCHOGGEN, P. und BARKER, R.G., The ecological psychology of adolescent in an American and English town, in: THOMAE, H. und ENDO, T. (Hg.), The adolescent and his Environment: Contributions to an ecology of teen-age behaviour. Basel 1974

50) Vgl. LIPPIT, R., Improving the Socialization Process, in: CLAUSEN, J.A. (Hg.), Socialization and Society. Little, Brown & Co., Boston 1968

51) Vgl. dazu BERTRAM, H., a.a.O.; FRÖHLICH, W.D., WELLEK, St., a.a.O.; OEVERMANN, U., a.a.O.; RENN, H., Die Messung von Sozialisationswirkungen. Oldenburg, München-Wien 1973; ULICH, D., Zur Methodik der Sozialisationsforschung, in: HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf, a.a.O., S. 53 - 67

52) Vgl. MOLLENHAUER, K., Sozialisation und Schulerfolg. in: ROTH, H. (hg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Forderungen neuer Forschunge. Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4. Klett, Stuttgart 1974,9. PLAKE, K., Familie und Schulanpassung. Schwann, Düsseldorf 1974

53) Vgl. NEIDHARDT, F., 1975, a.a.O.

54) Vgl. HORNSTEIN, W. u. a., Lernen im Jugendalter, a.a.O.

55) Die Arbeit bleibt auf Unterlagen über zur Schule konkurrierende Lernorte in der BR Deutschland beschränkt. (Lernorte in verschiedenen Gesellschaften als historische Institutionen, wie etwa Jugendverbände, lassen sich nur im Rahmen aufwendiger Abklärungen der internen Strukturen und gesellschaftlichen Lokalisierungen in Bezug auf ihre soziale Wirkungen vergleichen.)

56) Vgl. BAACKE, D., Einführung in die außerschulische Pädagogik. Juventa, München 1976

57) Vgl. WALLACE, A.F.C., Die psychische Einheit menschlicher Gruppen. in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. II, S. 285 - 322.

58) Vgl. BAACKE, D., a.a.O., S. 25

59) Vgl. WALLACE, A.F.C., a.a.O., S. 297

60) Vgl. SCHEFOLD, W., Jugendarbeit und reformiertes Schulsystem, a.a.O.

61) Vgl. GIESECKE, H., Die Jugendarbeit, a.a.O.

62) Vgl. WURZBACHER, G. u. a., Gruppe - Führung - Gesellschaft. Begriffkritik und Strukturanalysen am Beispiel der Christlichen Pfadfinderschaft. Juventa, München 1961

63) Vgl. STACKEBRANDT, J. u. a., a.a.O.

64) Vgl. HENTIG, H. v., Was ist eine humane Schule? a.a.O.

65) Im System der Jugendhilfe der DDR scheinen solche Konferenzen in der Institution der Jugendhilferäte, zumindest der Intention nach, angestrebt. Jugendhilferäte vereinigen Sozialisatoren und andere öffentliche Funktionsträger auf Kreisebene, sie haben die Aufgabe, für auffällig gewordene Jugendliche Begleitgruppen zu installieren, die als Repräsentanten der jeweiligen individuellen Sozialisationssysteme geschehen. Es wäre interessant zu wissen, wie diese sehr proklamatorisch dargestellten Einrichtungen in der Realität funktionieren.

66) Vgl. NEIDHARDT, F., Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie, a.a.O.

67) ebenda, S. 170 ff.

68) ebenda, S. 171

69) ebenda, S. 180

70) ebenda, S. 171

71) Vgl. FINGERLE, K., Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. Kösel, München - Kempten 1973

72) Vgl. JENSEN, St., Bildungsplanung als Systemtheorie. Bertelsmann Universitätsverlag, Bielefeld 1970

73) Bgl. NEIDHARDT, F., Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie, a.a.O., S. 169

74) ebenda, S. 169

75) ebenda, S. 170

76) ebenda, S. 177

77) Vgl. im Überblick TILLMANN, K.J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, a.a.O.

78) Vgl. "Projektorientierter Unterricht", hrsg. von der Red. betriff:erziehung. Beltz, Weinheim und Basel 1976

79) Vgl. STUBENRAUCH, H., Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: "Projektorientierter Unterricht", a.a.O., S. 14

80) Vgl. HEMMER, K.P., Bemerkungen zum Problem einer Situationstheorie, in: ZIMMER, J. (Hg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Piper, München 1973, Bd. 1; ZIMMER, J., Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung, in: ZIMMER, J., a.a.O.

81) Vgl. ZIMMER, J., a.a.O.

82) Vgl. GEULEN, D., a.a.O.

83) Vgl. KATH, B., Vom Elend der Sozialpädagogik in der Schule, in: betrifft:erziehung 1973, Nr. 9

84) Vgl. die verschiedenen Berichte von Modellen in: TILLMANN, K.J., Sozialpädagogik in der Schule, a.a.O. Den Versuch einer theoretischen Grundlage von Schulsozialarbeit enthält ABELS, H., Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Bertelsmann Universitätsverlag, Bielefeld 1972

85) Vgl. DU BOIS.REYMOND, M., Verkehrsformen zwischen Eltern und Schule. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1976

86) Vgl. KOZOL, J. Free Schools. Houghton Mifflin, Bosten 1972; BREMER, J. und MOSCHZISKER, M. v., The School without Walls. Philadelphias Parkway Program. Holt, Rinehart and Winston. New York 1971. Kritisch dazu: Schulen ohne Mauern. Heftthema von betrifft:erziehung, 7. Jg., Mai 1974; SCOULA DI BARBIANA. Rotbuch-Verlag, Wagenbach, Berlin 1974. Im Überblick WINKEL, R., a.a.O.

87) So z. B. das Schulprojekt an der Käthe-Kollwitz-Schule in Wiesbaden. Vgl. SCHERER, H., "Jedenfalls mehr Spaß", in: betrifft:erziehung, 7. Jg., Mai 1974

88) Vgl. ZIMMER, J., Einleitung des Heftthemas "Schule ohne Mauern", a.a.O.

89) Vgl. Hauptschule, hrsg. von der Red. betrifft:erziehung. Beltz, Weinheim und Basel 1976

90) Vgl. OFFE, C., Berufsbildungsreform. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1975

91) Vgl. HENTIG, H. v., Was ist eine humane Schule? a.a.O., S. 133

LITERATURVERZEICHNIS

ABELS, H., Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Bertelsmann Universitätsverlag. Bielefeld 1972

AHLHEIM, R. u.a., Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971

ARBEITERWOHLFAHRT, Fachprogramm der AWO von 1976, Bonn-Bad Godesberg 1976

ARBEITSBEREICH JUGENDHILFE/JUGENDPOLITIK des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS, Nach der gescheiterten Jugendhilfereform: Was macht die Wissenschaft? in: Situation und Perspektiven der Jugendhilfereform, Schriften der Arbeiterwohlfahrt, Nr. 25, Bonn 1976

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. II. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975

ARLT, F. und BEELITZ, A., Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule. Hannover 1970

AUERNHEIMER, R., HORNSTEIN, W., KRÖSCHER, B., SALZMANN, H., ZIMMER, J., Familie-Kindergarten-Schule. Ein Beispiel für Probleme des Übergangs, in: HORNSTEIN, W. u. a. (Hg.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Fischer, Frankfurt a.M. 1977

BAACKE, D., Einführung in die außerschulische Pädagogik. Juventa, München 1976

BARGEL, T., Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung, in: WALTER, H. (Hg.), Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstadt 1973

BAUER, H., BERG, R. und KUHLEN, V., Forschung zu Problemen der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Analyse. Juventa, München 1976

BECK, J. u.a. (Hg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, List, München 1970

BELLEBAUM, A., BRAUN, H., Soziale Probleme: Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, in: diess. (Hg.) Reader Soziale Probleme, Bd. 1, Herder & Herder, Frankfurt-New York 1974

BERGER, P.L., LUCKMANN, Th., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer, Frankfurt a.M. 1969

BERTRAM, H., Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 5, Heft 2, April 1976, S. 103 - 117

BLUMER, Soziale Probleme als kollektives Verhalten, in: HEINZ, W.R. und SCHÖBER, P. (Hg.), Theorien kollektiven Verhaltens, Bd. 2, Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1972

BÖHNISCH, L., DICKERHOFF, Z., KUHLEN, V., Das neue Jugendhilfegesetz - eine Chance für eine emanzipatorische Jugendhilfe? in: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT. Zur Reform der Jugendhilfe. Analysen und Alternativen. Juventa, München 1973

BÖHNISCH, L., SCHEFOLD, W., Sozialisationsforschung und Jugendpolitik, in: HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976

BOHNSACK, R., Jugendkriminalität und Handlungskompetenz. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1974

BONSTEDT, Ch., Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens, Juventa, München 1972

BOSSHARDT, P., Bildung als kriminologischer Faktor. Schultheiss, Zürich 1968

BRAUN, F. und WEIDACHER, A., Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher. DJI-Dokumentation, München 1976

BREMER, J. und MOSCHZISKER, M. v., The School without Walls. Philadelphias Parkway Program. Holt, Rinehart and Winston. New York 1971

BRONFENBRENNER, U., Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Klett, Stuttgart 1974

BRONFENBRENNER, U., Ökologische Sozialisationsforschung. Klett, Stuttgart 1976

BRUSTEN, M., Prozesse der Kriminalisierung - Ergebnisse einer Analyse von Jugendamtsakten, in: OTTO, H.U., SCHNEIDER, S. (Hg.),

BRUSTEN, M. und HURRELMANN, K., Abweichendes Verhalten in der Schule. Juventa, München 1973

BUCKLEY, W., Sociology and Modern Systems Theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1967

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Förderungslehrgänge. Rahmenlehrplan zur Durchführung von Förderungslehrgängen der Trägergruppen in der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 1976, Nr. 1

CLAUSEN, J.A. (Hg.) Socialization and Society. Little, Brown & Co., Boston 1968

COHN, R., Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Klett, Stuttgart 1975

COLLA, H.E., Der Fall Frank. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1973

DAMM, D., Politische Jugendbildung. Juventa, München 1975

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Lernziele der Gesamtschule. Klett, Stuttgart 1969

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsforschung Teil I und II, Klett, Stutgart 1975

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Erschienen 1974

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, Zur Reform der Jugendhilfe. Analysen und Alternativen, Juventa, München 1973

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, BURGER, A., SCHEFOLD, W., SEIDENSPINNER, G., WEIDACHER, A., Thema: Jugendarbeitslosigkeit. Vervielfältigtes Manuskript, München 1975

DISKUSSIONSENTWURF für ein neues Jugendhilferecht. Bonn 1973

DREITZEL, H.-P., Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Enke, Stuttgart 1968

DRITTER JUGENDBERICHT der Bundesregierung. Bonn 1972

DU BOIS REYMOND, M., Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. Suhrkamp, Frankfurt 1977

ELLWEIN, Th. u.a. (Hg.), Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1, Berlin 1969

ERIKSON, E.H., Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1971

FEND, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim und Basel 1974

FEND, H., Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Teil 1, Klett, Stuttgart 1975

FEND, H., SPECHT, W., Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen, in: Hauptschule, hrsg. von der Red. b:e, Beltz, Weinheim und Basel 1977

FISCHER, H.G., FISCHER-FLECKE, M., LÖDDE, H., Psychotherapie in Gruppen, in: b:e, 9. Jahrgang, Heft 11, November 1976

FINGERLE, K., Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. Kösel, München-Kempten 1973

FLITNER, A. (Hg.), Der Numerus Clausus und seine Folgen, Klett, Stuttgart 1976

FREY, H.P., Theorie der Sozialisation. Enke, Stuttgart 1974

FRIEDRICH, H., Psychosoziale Konflikte und schulpsychologische Beratungs-Ansätze zu einem Forschungsprogramm, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsforschung, Teil 2, Klett, Stuttgart 1975

FRÖHLICH, W., WELLEK, S., Der begrifflich-theoretische Hintegrund der Sozialisationsforschung, in: GRAUMANN, C.F. (Hg.), Sozialpsychologie, 7. Band des Handbuches für Psychologie. Hogrefe, Göttingen 1969

FURTNER-KALLMÜNZER, M., BUJOK-HOHENAUER, E. und SARDEI-BIERMANN, S., Anmerkungen zur Schulstreßdebatte. Unveröffentlichtes Manuskript, Deutsches Jugendinstitut 1976

GERDES, K. und WOLFFERSDORFF-EHLERT, Ch. v., Drogenszene - Auf der Suche nach Gegenwart. Enke, Stuttgart 1974

GESETZ FÜR JUGENDWOHLFAHRT (JWG) vom 11. August 1961

GEULEN, D., Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: WALTER, H., Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Fromann-Holzboog, Stuttgart-Cannstadt 1973

GIESECKE, H., Die Jugendarbeit. Juventa, München 1971

GLUECK, S. und GLUECK, E., (deutsch) Jugendliche Rechtsbrecher. Enke, Stuttgart 1963

GOFFMAN, E., Asyle. (deutsch) Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1972

GRAUER, G., Jugendfreizeitheime in der Krise. Zur Situation eines sozialpädagogischen Feldes. Beltz, Weinheim und Basel 1973

GRAUMANN, C.F. (Hg.), Sozialpsychologie, 7. Band des Handbuches für Psychologie. Hogrefe, Göttingen 1969

GRIESER, M., Neues Recht auf altem Fundament. Kritische Anmerkungen zum Referentenentwurf eines Jugendhilfegesetzes, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 1974, Heft 9, S. 325 bis 329

GRODDECK, N. und WULFF, C., Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld, in: HORNSTEIN, W. u.a., Beratung in der Erziehung, Fischer, Frankfurt a.M. 1977, Bd. 1

HAAG, F., Wohnungslose Familien in Notunterkünften. Soziales Bezugsfeld und Verhaltensstrategien. Juventa, München 1971

HABERMAS, J., Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1973

HAUPTSCHULE, hrsg. von der Red. b:e, Beltz, Weinheim und Basel 1976

HECK, G. und TSCHAMPA, H., Konfliktregelung in der Schule. Beltz, Weinheim und Basel 1976

HECK, R., Schule und Schüler im Zeichen des NC, in: FLITNER, A. (Hg.), Der Numerus Clausus und seine Folgen, Klett, Stuttgart 1976

HEINZ, W.R. und SCHÖBER, P. (Hg.), Theorien kollektiven Verhaltens. Bd. 2, Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1972

HEINZ, W.R., Sozialisationsforschung. Auf der Suche nach Theorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 26. Jahrgang, S. 138 bis 147

HELMER, J., Jugendkriminalität in unserer Zeit. Fischer, Frankfurt a.M. 1966

HEMMER, K.P., Bemerkungen zum Problem einer Situationstheorie, in: ZIMMER, J. (Hg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Piper, München 1973, Bd. 1

HENTIG, H. v., Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Lernziele der Gesamtschule. Klett, Stuttgart 1969

HENTIG, H. v., Was ist eine humane Schule? Hanser, München 1976

HERLTH, A., KAUFMANN, F.-X., STROHMEIER, K.-P., Öffentliche Sozialleistungen und familiale Sozialisation. Zur Analyse der Wirkungen familienpolitischer Maßnahmen, in: HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976

HERLTH, A., KAUFMANN, F.-X., STROHMEIER, K.-P., Öffentliche Sozialleistungen und familiale Sozialisation, unveröffentlichtes Manuskript, 1975

HÖHMANN, P., Wie Obdachlosigkeit gemacht wird. Die Entstehung und Entwicklung eines sozialen Problems. Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1976

HOLLSTEIN, W., MEINHOLD, M. (Hg.), Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M. 1973

HOMFELDT, H.G., Stigma und Schule. Dissertation, Kiel 1972

HORNSTEIN, W., Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, Heft 3

HORNSTEIN, W., Strukturbedingte Probleme innovativer Politikberatung in der Jugendpolitik, in: "Mehr Chancen für die Jugend", Zu Inhalt und Begriff einer modernen Jugendhilfe. Schriftenreihe des Bundesminister für Jugend, Familie

HORNSTEIN, W., SCHEFOLD, W., SCHMEISER, G., STACKEBRANDT, J., Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 54, Klett, Stuttgart 1975

HORNSTEIN, W. u. a. (Hg.), Funkkolleg Beratung in der Erziehung. Fischer, Frankfurt a.M. 1977

HÖBNER-FUNK, S. und MÖLLER, H.-U., Sozialisation und Umwelt. Jugendliche im sozialökologischen Kontext. Vervielfältigtes Manuskript. München, DJI 1977

HURRELMANN, K., Erziehungssystem und Gesellschaft. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975

HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976

IBEN, G., Randgruppen der Gesellschaft. Juventa, München 1971

IBEN, G., "Abweichende" und "defizitäre" Sozialisation, in: NEIDHARDT, F. (Hg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Enke, Stuttgart 1975

JENCKS, C., u. a. (deutsch) Chancengleichheit. Rowohlt. Reinbek bei Hamburg 1973

JENSEN, St., Bildungsplanung als Systemtheorie. Bertelsmann Universitätsverlag, Bielefeld 1970

JORDAN, E., Jugendhilfe. Beltz, Weinheim und Basel 1975

JUGENDAMT DER STADT KÖLN, Programm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Köln; Förderung des Programms zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch die Jugendhilfe, Arbeitspapiere, Köln 1975

KARBERG, W., Soziale Einzelfallhilfe - Methode als Beeinflussungsinstrument, in: OTTO, H.-U., SCHNEIDER, S. OTTO, H.U. und SCHNEIDER, S., (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1, Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1975

KATH, B., Vom Elend der Sozialpädagogik in der Schule, in: b:e, 6. Jahrgang, Heft 9, Sept. 1973

KECKEISEN, W., Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach. Juventa, München 1974

KOHLBERG, L., Stage and Sequence. The cognitive developmental approach to Socialization Theory and Research, in: GOSLIN, D, A. (Hg.), Handbook of Socialization Theory and Research, Rand McNally, Chicago 1969

KOHN, M.L., Class and Conformity. A Study in Values. New York 1969

KÖNIG, R. (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II, Enke, Stuttgart 1969

KOZOL, J., Free Schools. Hougthon Mifflin, Boston 1972

LEMPP, R., Unveröffentlichtes Papier 1977

LEXIKON ZUR SOZIOLOGIE, Rowohlt, Reinbek b. Hamburg 1975

LIPPITT,R., Improving the Socialization Process, in: CLAUSEN, J.A. (Hg.), Sozialisation and Society. Little, Brown & Co., Boston 1968

LISTER, J., Vom Mythos des Begriffs "Gemeinschaft", in: b:e, 7. Jahrgang, Heft 5, Mai 1974

LUDZ, P.C., Parteielite im Wandel. Westdeutscher Verlag, Köln-Opladen 1970

LUHMANN, N., Gesellschaftliche Organisation, in: ELLWEIN, Th. u.a.(Hg.), Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1, Berlin 1969

MCKINLEY, D.G., Social Class and Family Life, New York 1964

MEHR CHANCEN FÜR DIE JUGEND - Zu Inhalt und Begriff einer modernen Jugendhilfe. Schriftenreihe des Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 13. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974

MERTON, R.K., Social Problems and Sociological Theory, in: MERTON, R.K. und NISBET, R. (Hg.), Contemporary social problems. Harcourt Brace Jovanovich, New York-Chicago-San Francisco-Atlanta 1971

MOLLENHAUER, K. u. a., Evangelische Jugendarbeit in Deutschland, Juventa, München 1969

MOLLENHAUER, K., Sozialisation und Schulerfolg, in: ROTH, H. (Hg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Forderungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Klett, Stuttgart 1974, 9

MOLLENHAUER, K. und KASAKOS, G., Familie und Jugendamt, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51, Bildungsforschung, Teil 2, Klett, Stuttgart 1975,

MOSER, T., Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1970

MÖNCHMEIER, R., unveröffentlichtes Manuskript, Deutsches Jugendinstitut

MURSWIECK, A., Regierungsreform durch Planungsorganisation. Westdeutscher Verlag, Opladen 1975

NEIDHARDT, F., "Modernisierung" der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Soziologie der Sozialisation, in: RONNEBERGER, F. (Hg.), Sozialisation durch Massenkommunikation, Enke, Stuttgart 1971

NEIDHARDT, F. (Hg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Enke, Stuttgart 1975

NEIDHARDT, F., Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie, in: NEIDHARDT, F. (Hg.), Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Enke, Stuttgart 1975

OEVERMANN, U., Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976

OFFE, C., Spätkapitalismus, in: ders., Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1972

OFFE, C., Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Bildungsforschung, Teil 1, Klett, Stuttgart 1975

OTTO, H.U. und SCHNEIDER, S., (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1, Luchterhand, Neuwied und Darmstadt 1975

PARSONS, T., The school class as a social system. Some of its functions in American Society, in: Socialization and Schools, Sonderdruck der Harvard Educational Review, Cambridge/M. 1968

PAUL. G. und WACKER, A., "Willi B., 23 Jahre, arbeitslos". Auszüge aus einem Gespräch, in: deutsche jugend, 23. Jg., Heft 8, August 1975

PERSPEKTIVEN ZUM BUNDESJUGENDPLAN. Diskussionsentwurf des BMJFG, Bonn 1975

PETERS, H., Moderne Fürsorge und ihre Legitimation. Köln 1969

PLAKE, K., Familie und Schulanpassung, Schwann, Düsseldorf 1974

PRAXISSCHOCK, hrsg. von der Red. b:e, Beltz, Weinheim und Basel 1976

PRESSEL, A., Sozialisation, in: BECK, J. u.a. (Hg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, List, München 1970

PREWO, R., RITSERT, J., STRACKE, E., Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie. Eine kritische Analyse. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1973

PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT, hrsg. von der Red. b:e, Beltz, Weinheim und Basel 1976

QUENSEL, St., Soziale Fehlanpassung und Stigmatisierung, in: Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, 1972, Bd. 3

RENN, H., Die Messung von Sozialisationswirkungen. Oldenburg, München-Wien 1973

REYER, J., Die Barrieren zwischen Schule und sozialpädagogischen Institutionen. Gesellschaftliche Ursachen und historischer Wandel, in: TILLMAN, K.-J. (Hg.), Sozialpädagogik in der Schule, Juventa, München 1976

RONNEBERGER, F. (Hg.), Sozialisation durch Massenkommunikation. Enke, Stuttgart 1971

ROTH, H. (Hg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Forderungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Klett, Stuttgart 1974, 9. Auflage

RUBINGTON, E. und WEINBERG, M.S., The Study of Social Problems. Oxford University Press, London 1971

RUMPF, H., Unterricht und Identität. Juventa, München 1976

SACK, F. und KÖNIG, R. (Hg.), Kriminalsoziologie. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1968

SCHEFOLD, W., Jugendarbeit und reformiertes Schulsystem, in: deutsche jugend, 20. Jg., Heft 7, Juli 1972, S. 311 - 318

SCHEUCH, E.K., Soziologie der Freizeit, in: KÖNIG, R. (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II, Enke, Stuttgart 1969

SCHOGGEN, P. und BARKER, R. G., The ecological psychology of adolescents in an American and English town, in: THOMAE, H. und ENDO, T. (Hg.), The adolescent and his environment: Contributions to an ecology of teenage behavior. Basel 1974

SCHÖLEIN, J.A., Das neue Interesse an der Subjektivität, in: Leviathan, Jg. 4, 1976, Heft 1, S. 53-78

SCHULEN OHNE MAUERN. Heftthema von b:e, 7. Jg., Mai 1974, Heft 5

SCHERER, H., "Jedenfalls mehr Spaß" in: b:e, 7. Jg., Mai 1974, Heft 5

SCUOLA DI BARBIANA, Rotbuch-Verlag, Wagenbach, Berlin 1974

STACKEBRANDT, J., SCHEFOLD, W., JOHN, P., GRIESER, M., Wirkungsanalysen in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend, 24. Jg., Hefte 10 und 11, Oktober und November 1976

STEINERT, H., Über Objektivierung, Reifikation und die Ansätze einer reflexiven Sozialwissenschaft, in: WALTER, H. (Hg.), Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstadt 1973

STEINVORTH, G., Diagnose Verwahrlosung. Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts, München 1973

STUBENRAUCH, H., Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: Projektorientierter Unterricht, hrsg. von der Red. b:e, Beltz, Weinheim und Basel 1976

THIERSCH, H., Abweichendes Verhalten - Definitionen und Stigmatisierungsprozesse, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 2, Klett, Stuttgart 1975

THOMAE, H. und ENDO, T. (Hg.), The adolescent and his environment: Contributions to an ecology of teenage behavior. Basel 1974

TILLMANN, K.-J., Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Fischer, Frankfurt a.M. 1976

TILLMANN, K.-J. (Hg.), Sozialpädagogik in der Schule, Juventa, München 1976

ULICH, D., Zur Methodik der Sozialisationsforschung, in: HURRELMANN, K. (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976

WACKER, A., Arbeitslosigkeit. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M. 1976

WALLACE, A.F.C., Die psychische Einheit menschlicher Gruppen. in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. II, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1973

WALTER, H.(Hg.), Sozialisationsforschung, Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstadt 1973

WALTER. H. (Hg.) Sozialisationsforschung, Bd. III: Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstadt 1975

WEIDACHER, A., Sozialpädagogische Beiträge im Rahmen der Programme zur Bewältigung von Problemen der Jugendarbeitslosigkeit, in: BRAUN, F. und WEIDACHER, A., Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher, DJI Dokumentation, München 1976

WELLENDORF, F., Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Weinheim und Basel 1973

WERNER, R., Soziale Indikatoren und politische Planung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975

WINKEL, R., Das Ende der Schule. Oder:Alternativprogramme im Spätkapitalismus. List, München 1974

WÖNSCHE, K., Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Pahl-Rugenstein, Freiburg 1975

WURZBACHER, G. z. a., Gruppe - Führung - Gesellschaft. Begriffskritik und Strukturanalysen am Beispiel der Christlichen Pfadfinderschaft. Juventa München 1961

ZIMMER, J., Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculum-Entwicklung, in: derss., (Hg.), Curriculum-Entwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1, Piper, München 1973

ZINNECKER, J. (Hg.), Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Beltz, Weinheim und Basel 1975

ZWEITER FAMILIENBERICHT, Bericht der Sachverständigenkommission, Familie und Sozialisation - Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation, Bonn 1975

Lebenslauf und wissenschaftlicher Werdegang

Geboren am 26.3.1943 in Kempten/Allgäu
Besuch der Volkschule von 1949 - 1953 und
des Humanistischen Gymnasiums in Kempten von 1953 - 1962
Reifeprüfung 1962
Ausbildung zum Industriekaufmann in der Allgäuer Brauhaus AG und der Städtischen Berufsschule Kempten von 1962 - 1964
Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität München
dann Studium der Soziologie (Diplomstudiengang) an der Universität München
Diplom 1971
Von 1972 bis heute wissenschaftlicher Referent im Forschungsbereich Jugendhilfe/Jugendpolitik des Deutschen Jugendinstituts e. V. München

Von 1972 bis 1974 Arbeit an einem Projekt zur Soziologie der Jugendarbeit, insbesondere verbandlicher Jugendarbeit, Jugendarbeit im Rahmen der evangelischen Kirchen. Daneben bis 1974 Arbeit an einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat über Stand und Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung zur Vorbereitung von Empfehlungen für die Neuordnung der Sekundarstufe II. Analysen über die Auswirkungen der Reform des Jugendhilferechtes für die Praxis der Jugendhilfe, insbesondere Jugendarbeit.
Von 1974 bis 1978 Arbeit in einem Projekt über Jugendpolitik: Analysen und Kommentare zu verschiedenen jugendpolitischen Problemen: Entwicklungen der staatlichen Jugendförderungspolitik, Evaluationsprobleme der Jugendarbeitspraxis, jugendpolitische Programmentwicklungen, Jugendprobleme. Studien über die Möglichkeiten der Grundlegung von Jugendpolitik durch Sozialisationsforschung und -theorie; über Entwicklungen in der Jugendarbeit. Arbeiten über die soziologischen Aspekte der Differenzierung und Integration des Systems staatlich gewährleisteter Sozialisation, insbesondere des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule.
Schwerpunkte der Forschungstätigkeit ab 1978 sind Probleme der praktischen Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und sozialpädagogischen Arbeitsfeldern; soziale Probleme im Jugendalter, insbesondere deren gesellschaftliche Konstituierung und sozialstaatliche Verarbeitung; Sozialisationsforschung im sozialpädagogischen Bereich.